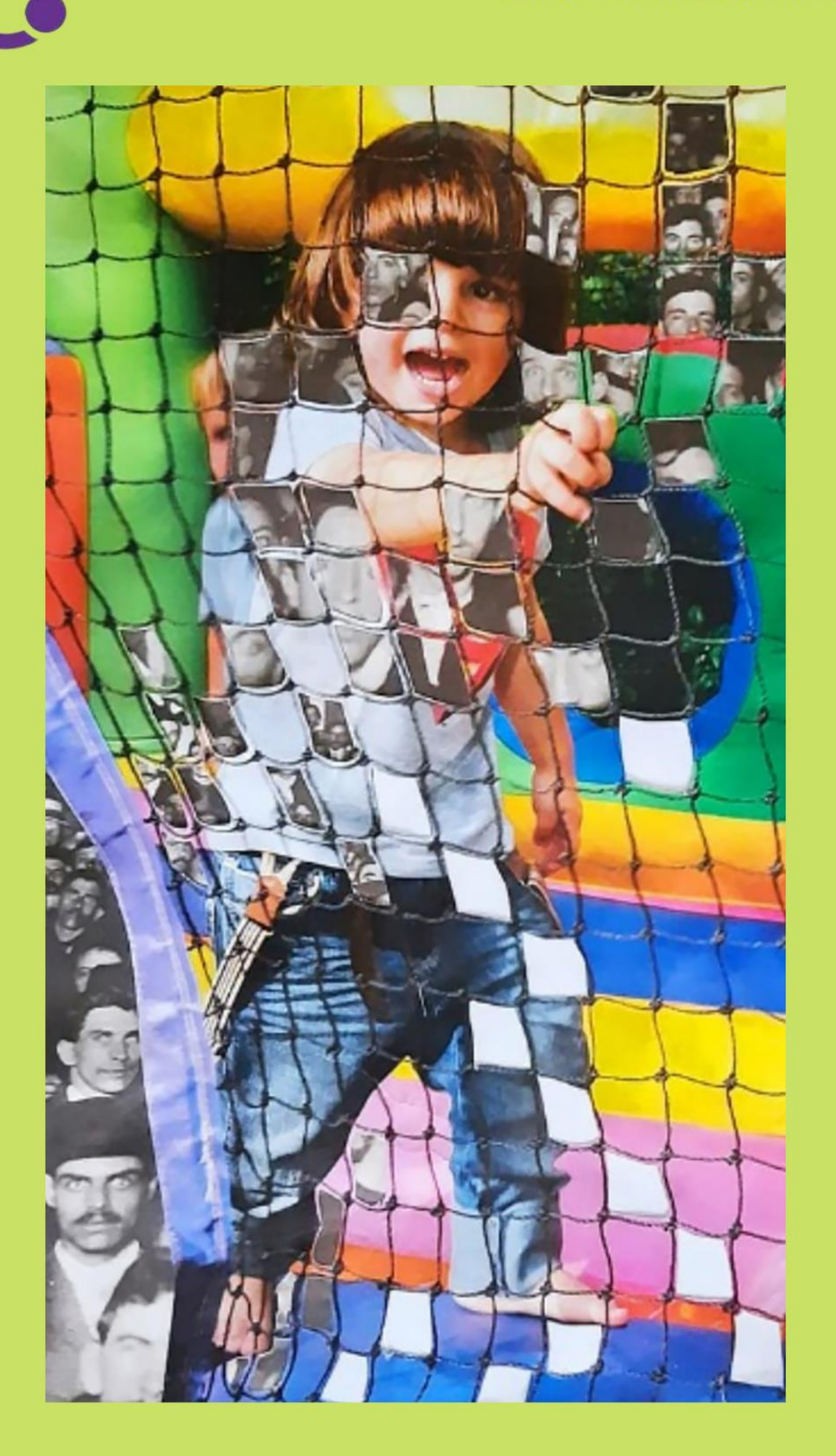
Hacia una epistemología de la práctica docente

Una formación en red



PUBLICACIÓN DE LA
RED NACIONAL DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA

HACIA UNA EPISTEMOLOGIA DE LA PRACTICA DOCENTE

Una formación en RED

Red Nacional de Práctica Docente
Hacia una epistemología de la práctica docente / compilación de Maria Fernanda Foresi ; Liliana Sanjurjo. - 1a edición para el profesor - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Instituto de Educación Superior N° 28 Olga Cossettini, 2021.
Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8909-19-6

1. Práctica Profesional. 2. Centros de Enseñanza. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Foresi, Maria Fernanda, comp. II. Sanjurjo, Liliana, comp. III. Título.
CDD 371.10201

Tapa: Nombre de la obra: "Sociedad red" -Nombre del Autor: Viviana Andrada -Año de realización: 2021 -Técnica: collage-Tamaño: 18 x 30 cm
Para ver su obra: http://vivianaandrada.blogspot.com/

Autoras

Adriana Estupiñan

Alejandra Soso

Ana Elena España

Analía del Valle Jofré

Andrea Almada

Cecilia Pacenti

Claudia Cervantes

Diana Urcola

Georgina Silioni

Irma del Valle Velárdez

Ivana Evans

Marína Babini

María Fernanda Foresi

María Fernanda Ikeda

María Florencia Insaurralde

María Soledad López

Mariana Delgado

Natalia Santana

Natalia Sgreccia

Renata Bruccini

Vanesa Angelina Núnez

Virginia Ciccioli

Virginia López

Viviana Raquel Brusa

Agradecemos especialmente a la **Dra Andrea Alliaud** y a la **Dra Liliana Sanjurjo** su generosa contribución a esa publicación.

Comité Editorial

RED NACIONAL DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA

Indice

Prólogo

Esta publicación surge de una experiencia que entrama a profesores de todo el país durante el año 2020. No hace falta profundizar en las condiciones subjetivas, sanitarias, sociales y de política global que signaron ese año en nuestras vidas personales y laborales. La particularidad del momento histórico produjo la necesidad del encuentro y nos dio la oportunidad de revisitar la Red de Práctica, que había surgido en la zona sur de Santa Fe en el año 2001.

En aquel momento el cambio de planes de estudio para la Formación Docente en la provincia planteó interesantes desafíos para los Institutos de Formación Docente. La aparición de una nueva secuencia formativa en las carreras docentes concebida como Trayecto para los espacios de la Práctica, nos invitó a definir y consensuar inter e intra institucionalmente sus ejes de trabajo en cada año de la carrera que no venían prescriptos en los diseños curriculares.

Entre 2003 y 2007, los profesores de las carreras docentes de tres años de duración (Profesorados para el Nivel Inicial y EGB 1 y 2) y de las carreras de cuatro años (Profesorados para Nivel Medio) de distintos Institutos de la zona sur de la provincia de Santa Fe, en forma autoconvocada, constituimos una red de profesores de Trayectos de la Práctica, con el objetivo de construir un espacio de encuentro que permitiera socializar conocimientos y experiencias.

Así, surge un dispositivo de formación que generó una línea de desarrollo profesional como proyecto de capacitación colaborativa para los mismos profesores. Dadas las especificidades de los niveles para los cuales iba dirigida la formación de los futuros docentes (Nivel Inicial - EGB 1y2 y Nivel Medio), hubo dos grupos de profesores que trabajaron en paralelo, reuniéndose con sistematicidad.

Durante esos años se realizaron dos trayectos formativos: el primero de un año de duración sobre temáticas generales denominado *"Los Trayectos de la Práctica: una propuesta de capacitación colaborativa en red"*, en el que participaron profesores de las carreras de tres y cuatro años; y el segundo, de un año y medio de duración sobre las vinculaciones entre las didácticas generales y específicas, cuyo título era *"Los trayectos de la práctica: una propuesta de articulación entre la formación general y la formación orientada"*, en el que participaron profesores de las carreras de cuatro años. Ambos se constituyeron en el primer antecedente de la propuesta que presentamos hoy a través de esta publicación.

Esta formación autogestionada produjo el encuentro en un espacio democrático para el intercambio de ideas, la problematización de la práctica docente y de las tensiones que la atraviesan, la construcción de acuerdos y criterios comunes, y el intercambio de

trayectorias y recorridos, a partir de la necesidad de capacitación; una mirada diferente sobre los procesos de socialización profesional.

En noviembre de 2019 se reactivó el encuentro espontáneo y autoconvocado de un grupo de profesores que, a la par de dedicarse a formar nuevos docentes, manifestaban inquietudes y necesidad de revisar las propias prácticas. Se generó así el relanzamiento de la Red, delineando objetivos renovados con vistas al 2020. Se plantearon problemáticas y propuestas para llevar a cabo en forma conjunta, entre las cuales se conformó una comisión para la escritura de un nuevo proyecto de autocapacitación en red.

Las acciones pensadas intentaron seguir su curso, pero la situación derivada de la pandemia por COVID-19 nos puso en marzo de 2020 a los formadores del Campo de la Práctica, en un nuevo lugar de indefiniciones. Podríamos pensar en que las indefiniciones en las prescripciones curriculares respecto del Trayecto de la Práctica que fueron fundacionales para la conformación de la Red en el año 2001, encontraron en el 2020 un punto de convergencia, una problemática en común, un estado de desconcierto que necesitaba de lo colectivo para sostenernos.

La incertidumbre inicial por el modo en que el Campo de la Práctica redefiniría su rumbo en ese contexto complejo, nos llevó a afianzar los lazos y avanzar en la recuperación de una red que nos entrame, enriquezca y sostenga. Nuestro deseo de garantizar el derecho a la educación fue el motor que impulsó el trabajo de reinvención de las prácticas en un contexto de aislamiento social por la pandemia.

Esta refundación de la Red surgió con la propuesta de ampliarse a todo el país, a Universidades e Institutos Superiores, para reflexionar, colaborar, definir, socializar, resignificar y articular las prácticas de la enseñanza en ámbitos diversos. Así surgió esta nueva instancia de desarrollo profesional y autoformación denominada *"Hacia una epistemología de la Práctica: formación en Red".*

En estas páginas recorreremos las experiencias de formadores de todo el país, sus búsquedas, sus certezas, sus construcciones teóricas. Una historia horizontal que reúne relatos escritos entre todos, así como la posibilidad de documentar y difundir lo que vamos reflexionando cada vez.

Esta publicación viene a significar para nosotros un hito porque coadyuva a consolidar la producción teórica de una red de formadores: es un punto de llegada y a la vez un punto de partida. De llegada porque el recorrido merecía un momento de sistematización y difusión de lo reflexionado, construido e investigado en 2020 y de partida porque a partir de ahora los lectores van a comenzar a reconstruir, repensar, rediseñar estas experiencias a su manera y asimismo la Red podrá seguir proyectándose en la difusión de su producción académica hacia el futuro.

Sus páginas son representativas de voces de formadores del Campo de la Práctica del país, y responde a la necesidad de dar cuenta de los intercambios y las concertaciones. Esperamos que disfruten este recorrido, sostenido en el deseo de contribuir a la construcción de una epistemología de la Práctica y de ofrecer las mejores posibilidades a las generaciones de docentes por venir.

Red Nacional del Campo de la Práctica, 2021.

Introducción

Subjetivar y objetivar las prácticas…

Liliana Sanjurjo

Doctora en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación (UNR). Directora de la Maestría en Práctica Docente y de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Docente de seminarios de Maestrías y Doctorados. Directora de tesis de Maestrías y Doctorados. Autora de numerosas publicaciones sobre el Campo de las Prácticas

Me resulta difícil comenzar a escribir sin expresar mi agradecimiento por la invitación a hacer la introducción de la primera publicación de la Red Nacional del Campo de la Práctica, como así también mi beneplácito por el crecimiento que la Red ha tenido. Desde sus inicios, allá por el 2002, estuve muy ligada a esa modesta Red que logramos construir en el sur de la provincia de Santa Fe e implicada con las potentes actividades que llevamos a cabo: capacitaciones autogestionadas en red, investigaciones interinstitucionales, publicaciones, jornadas, entre otras. Que se haya recuperado la idea de una red de profesores y profesoras dedicados a la formación en las Prácticas docentes, como un privilegiado espacio para el intercambio de ideas, producción y problematización de las prácticas docentes desde nuevas propuestas de formación y se haya potenciado, llevándola a nivel nacional, demuestra el buen aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación para crecer profesionalmente y mejorar las Prácticas a través del trabajo colaborativo.

Los procesos de formación en Prácticas profesionales, en general, muy particularmente en Prácticas docentes, son altamente subjetivantes, entendiendo por tal el proceso a través del cual nos constituimos como sujetos y construimos nuestra identidad. Las Prácticas docentes nos identifican como un colectivo que considera posible la mejora individual y colectiva y trabaja para ello. La decisión de trabajar colaborativamente en red da cuenta de la dirección en que queremos subjetivarnos, en que queremos construir nuestra identidad. Construir y mantener en el tiempo una red formalizada hace explícito que se está apostando a la producción socializada, a la transmisión de las buenas experiencias.

La decisión de concretar una publicación, utilizando una metáfora, es como tramitar el documento de identidad de la Red. Plasmar en escrituras los intercambios que hasta ahora se fueron haciendo a través de encuentros virtuales permite presentarse en sociedad con producciones elaboradas, sistematizadas, con la finalidad de su socialización, que seguramente serán aprovechadas por colegas de lugares impensados.

Como profesores y profesoras del Campo de la Formación en Prácticas Docentes, sabemos del valor que otorgan los enfoques hermenéuticos y críticos a escribir y a socializar. Sabemos del valor formativo que tienen ambas actividades. La escritura obliga

a repensar lo que se hace, a analizar el camino recorrido en un intento de comprensión histórica y teórica del mismo. Es necesario organizar la cabeza, sistematizar lo que se hizo y hacerlo comunicable para que otros y otras entiendan qué, cómo y por qué. Requiere del esfuerzo de analizar las prácticas desde las teorías, de fundamentar las propias decisiones y pensar en alternativas diferentes.

Pero, además, escribir y socializar son actividades altamente objetivantes. Entendemos por objetivación el proceso de toma de distancia -cognitiva- de un objeto para analizarlo desde diversos puntos de vista, utilizando las teorías como lentes que permiten ver más cosas de las que se verían si no se utilizan. Al inicio de todo proceso de objetivación está la narración, como dispositivo que permite organizar, ordenar, sistematizar; para objetivar -tomar distancia- y subjetivar -implicarnos en lo sucedido-. Y publicar, hacer público ese proceso, es una invitación a implicarse y a considerar alternativas posibles; a lograr una mirada equilibrada entre ponerse en el lugar del/la colega y analizar desde el propio punto de vista.

Como señala Lee Shulman (1987) "Una de las frustraciones de la enseñanza es su amnesia, individual y colectiva, el empeño con que las mejores creaciones de los prácticos se pierden para sus pares futuros y contemporáneos". Celebro la decisión de superar la amnesia e inaugurar la recuperación de la memoria colectiva sobre la formación en prácticas.

La publicación "Hacia una epistemología de la práctica docente" reúne nueve trabajos en los que socializan experiencias analizadas a la luz de aportes teóricos clásicos y actuales. Seguramente la Red se constituirá en un potente espacio de difusión y la lectura de los trabajos en una invitación a escribir sobre las propias experiencias. Leer anima a escribir, y ambas cosas son, también, un incentivo para las innovaciones.

Referencias bibliográficas

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review,* 57(1), 1-22.

Capítulo 1

Construcción de dispositivos de Formación en tiempos de pandemia. Una mirada desde la Coordinación del Campo de las Prácticas Docentes

María Florencia Isaurralde
Profesora de EGB 1 y 2. Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Maestranda en Práctica Docente (UNR). Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria (Nuestra Escuela - Ministerio de Educación y Deportes)
mariaflorenciaisaurralde@gmail.com

Viviana Raquel Brusa
Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Especialización en Investigación Educativa (UNComa). Maestría en Educación Universitaria (UNR), realizando la Tesis. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos (Nuestra Escuela - Ministerio de Educación y Deportes)
brusaviviana@gmail.com

Resumen

En este artículo llevamos a cabo algunas reflexiones acerca de la experiencia en el Campo de la Práctica del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de Fray Luis Beltrán, provincia de Santa Fe, en tiempos de pandemia. Desde marzo de 2020 nuestros esquemas de pensamiento y acción fueron movilizados y ese contexto posibilitó la construcción de dispositivos de formación y la configuración de nuevos sentidos, redefiniendo las propuestas pedagógicas y la toma de decisiones en el proceso de Residencia, junto a las escuelas asociadas[1]. En este sentido, nos centramos en una narrativa del proceso de Práctica del último año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria, de acuerdo a las características del contexto y a las posibilidades.

De esta manera, tomando como ejes de análisis la Práctica docente, los dispositivos de formación para sostener el vínculo con las escuelas asociadas y el proceso de evaluación de dichas Prácticas, fuimos pensando y entretejiendo posibles intervenciones que se fundamentan en una concepción de Práctica reflexiva. Por lo tanto, desde la perspectiva de la reflexión retrospectiva (Perrenoud, 2007), apostamos a la reconstrucción de la experiencia como el camino necesario para iniciar un proceso de reflexión sobre la Práctica (Edelstein, 2011).

Palabras clave: Dispositivos de formación - Práctica docente - Evaluación.

Desarrollo

Comenzando a hilvanar…

El contexto, la situación de aislamiento, los documentos orientadores y nuestras concepciones acerca de la complejidad de la Práctica nos hicieron desandar caminos trazados en otro escenario y entretejer nuevos, redefiniendo dispositivos y configurando nuevos sentidos. Para ello, desde el ISFD, como parte del compromiso con el trabajo colaborativo, resultó imprescindible acordar y organizar el abordaje de las Prácticas, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, la continuidad pedagógica y el acompañamiento de las trayectorias educativas en el Nivel Terciario, incluso superando la mirada desde lo tradicional, buscando nuevas formas que hagan posible el hecho educativo en tiempos de no presencialidad.

Con respecto a la Formación Docente, partimos de la concepción entendida por Sanjurjo (2018) como un "proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente (…)" (p.37). Este concepto se complementa con los aportes de Achilli (2006), quien comprende que "en este proceso se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes" (pp.22-23). Dichos aportes nos habilitan a pensar y construir, en este contexto, dispositivos de formación y nuevos sentidos sobre las Prácticas, redefiniendo las propuestas pedagógicas y la toma de decisiones.

Desde el marco del Reglamento de Práctica Docente Macro de la provincia de Santa Fe (DN 4200/15) y, bajo sus lineamientos, el Reglamento de Práctica Docente Institucional (REPI), se considera que la inserción de estudiantes en las escuelas asociadas supone una intervención real en espacios institucionalizados y regulados, donde construyen un saber personal y se configuran como sujetos docentes/enseñantes. Por tal motivo, consideramos necesario precisar los alcances y modos de intervención que permitieran la construcción de Prácticas pedagógicas y la reflexión sobre esa Práctica, como dispositivo de vital importancia para la articulación con la teoría.

En primera instancia, allá por marzo de 2020, nos movilizó el Decreto 304/20 que estipula la suspensión del dictado de clases presenciales en los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades, dependientes del Ministerio de Educación de la provincia, por el tiempo que dure el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Ese Decreto también establece que la educación continua en situación de excepcionalidad, por lo que las Prácticas de Residencias también se encuadran dentro de este contexto, como así también, todas las Prácticas que los y las estudiantes realizan en las escuelas asociadas. Es decir, que las clases no se suspenden, sino que cambian de modalidad, con el objetivo de cumplir con el ejercicio del derecho a enseñar y aprender establecido en la Ley Nacional de Educación N° 26206/06.

Ante el cierre del edificio escolar, aparecen algunos conceptos tales como "otros dispositivos", "estudiante no presencial", "encuentros virtuales", "espacios asincrónicos", "otros escenarios", que se constituyen en hilos que se hilvanan para tejer otra trama. Y entonces nos preguntamos: ¿cómo se configura el vínculo pedagógico entre formadores/as, coformadores/as, ISFD, escuelas asociadas y estudiantes?
Por tal motivo, y en contexto de no presencialidad, iniciamos una experiencia sobre las Prácticas desde otra mirada, pero teniendo como hilo conductor el trabajo de intervención y reflexión, el vínculo con las escuelas asociadas y el proceso de evaluación de las mismas. En el presente artículo, centraremos el análisis en la implementación de las Prácticas en el último año del Profesorado de Educación Primaria.
Ante la situación emergente, comenzamos a construir, "hilvanar" el vínculo con las escuelas asociadas, atendiendo en principio, a las características y formatos virtuales que desarrollan las mismas. En diálogo con los equipos directivos, formadores/as y coformadores/as, propusimos un dispositivo de trabajo acorde al contexto y a las posibilidades, sobre diseños de propuestas intensivas de intervención y producción pedagógica, incluyendo la elaboración de recursos digitales con relación al formato virtual. Del mismo modo, desde la perspectiva de la reflexión retrospectiva (Perrenoud, 2007), apostamos a la reconstrucción de la experiencia como el camino necesario para iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica (Edelstein, 2011).
En este sentido, consideramos el concepto de dispositivo planteado por Souto (1999) como un artificio instrumental, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación. Asimismo, responde a una intencionalidad de provocar y facilitar cambios en el sujeto (individual y/o colectivo), por ello tiene carácter productor y transformador. Un dispositivo pone en disponibilidad, abre el juego de posibilidades y de alternativas, que se construyen en la marcha misma de los procesos formativos y de acuerdo al contexto. En palabras de Souto (1999), los/as formadores/as crean dispositivos cuando piensan, analizan en situación, indagan y de esta manera van creando, van actuando, disponiendo, resolviendo, decidiendo, ejerciendo en este sentido un poder, que a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone.
Desde esta perspectiva, comenzamos el proceso de producción del dispositivo a partir de encuentros de intercambio y producción en los inicios del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), donde surgieron algunas tensiones respecto de la posibilidad de iniciar la Residencia en las escuelas asociadas y de cómo abordarla en este contexto.
En este punto, conviene subrayar que partimos de la premisa de que la Práctica docente es una Práctica social, considerando a esta última como el producto de una relación dialéctica entre campo (relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas) y

habitus (relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales). En este sentido, a partir de la metáfora del *juego social*, dentro del campo los jugadores, una vez que han interiorizado las reglas -los hábitus- actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas (Bourdieu, 2007; citado en Steiman, 2018). Entonces, retomamos la noción de Práctica docente construida socialmente y atravesada por las creencias en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Es decir, que las condiciones de excepcionalidad que atraviesa el contexto de pandemia, de alguna manera, se conjugan con las condiciones históricas e institucionales, tensionando las reglas internalizadas durante el trayecto escolar.

Al respecto, Davini (1995) sostiene que la cuestión de las tradiciones es uno de los factores determinantes en la configuración de las Prácticas de enseñanza en la Educación Superior. Concretamente, las entiende como "configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las Prácticas y a la conciencia de los sujetos" (p.20). En efecto, dichas tradiciones configuran el pensamiento y la acción en la Residencia como práctica de enseñanza y aprendizaje, no solo del practicante, sino de los y las docentes del ISFD y del/la coformador/a[2]. Es decir, se activan, de modo naturalizado, un conjunto de creencias y concepciones sobre la Práctica docente que entran en conflicto con el contexto social e institucional, donde los edificios escolares se cerraron, pero las Prácticas continuaron en la virtualidad.

Por consiguiente, consideramos que para que sea posible aprender en la Práctica es necesario entender que ingresar al territorio debe convertirse en un escenario genuino de aprendizaje, por lo que repensamos la Residencia en un nuevo territorio, el virtual, superando esa vieja tradición que considera que el "estar" en situaciones de Práctica ya es aprender y posicionándonos en la idea de que el aprendizaje de la Práctica requiere reflexión y análisis para producir conocimiento práctico en intervenciones situadas, aunque las mismas se desarrollen con modalidad no presencial.

Por tanto, como sostiene Steiman (2018),

> (...) la doble consideración de los problemas de la práctica -como problemas de sujetos y de contextos- habilita tomar en cuenta la subjetividad con que se interpreta la realidad en la cual se está, tanto como la aceptación del peso de los supuestos, creencias, valores, saberes e historias personales que determinan las formas de inscribirse en ella (p.81).

Es decir, la realidad tal cual se presenta, las condiciones de aislamiento social, sin presencialidad en las escuelas, configuró un problema para la Residencia, así como también se reveló como una situación impensada e inédita. Y en este punto, al decir de Steiman (2018), nos cuestionamos: ¿cómo percibimos las Prácticas?, ¿cómo nos percibimos a nosotros mismos en dicha Práctica?, ¿cómo interiorizamos las reglas del

Campo?, ¿es posible la Residencia en este contexto inédito?, ¿cómo se configura el estudiante practicante en las carreras de Formación Docente durante la pandemia?

A partir de estos interrogantes, iniciamos el primer encuentro virtual entre profesores/as de Residencia, donde propusimos socializar, escuchar, expresar y acordar que, desde el ISFD, tal como sostiene Alliaud (2020), las Prácticas no quedan acotadas a un Campo específico, sino que atraviesan toda la formación, brindan cohesión al proceso formativo y sentido a los diferentes abordajes que se proponen desde los espacios curriculares, tanto generales como específicos. Además, de acuerdo al Reglamento de Práctica Docente Macro "se entiende a la Práctica Docente no como espacio de 'simulación' sino como 'puente' entre la formación inicial y el ejercicio de la profesión". En este sentido, acordamos que, ante este escenario, resultaba ineludible repensar el modo de acercamiento de los/as practicantes a este espacio donde, más allá de los formatos, toman decisiones y desarrollan propuestas de enseñanza contextualizadas para alumnos/as reales. En efecto, acordamos que la Residencia se realizaría en la modalidad virtual y acorde a la disposición y organización de las escuelas asociadas.

Por otro lado, y fieles a nuestras propias concepciones respecto a la modalidad de taller y al mismo como dispositivo de formación, que incluye múltiples recursos, "hilos" que hilvanan esta trama, pusimos nuevamente en tensión el propósito que el Trayecto de la Práctica persigue, como dispositivo de formación, de construcción y reconstrucción permanente, sostenido por análisis críticos y reflexivos, como así también por un encuadre teórico y a partir de situaciones prácticas, integrando diferentes estrategias de enseñanza que posibilitan la ampliación y recreación de esos marcos referenciales (Sanjurjo, 2018). Y junto a este encuadre, retomamos el concepto de dispositivo teorizado por Foucault, entendido no como algo estático, sino como una red de saber/poder situada históricamente. Por lo tanto, "analizar un dispositivo consistiría en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento siempre particular" (citado en García Fanlo, 2011).

A partir de este tejido, de su trama, comenzamos a construir juntos/as diferentes dispositivos de formación para intervenir, mirar, analizar, construir la Práctica, convencidos/as de que más allá de la puesta en valor de la presencialidad, estábamos en el comienzo de una producción diferente, y que era el momento de poner en juego nuestra creatividad y tejer colores, formas, que seguramente iban a tener su propio peso, su propio significado y que, aún desde la no presencialidad, dejarían huellas de formación y posibilidades de reflexión.

Estas instancias se desarrollaron en debates que abrieron las puertas a acuerdos, que luego quedaron plasmados en un Documento Orientador Institucional de la Práctica (DOIP) en tiempos de pandemia. En primer lugar, nos orientamos con el mapa de escuelas asociadas que el Instituto venía "tramando" desde hace unos años, nos

comunicamos con supervisores/as y directivos/as de esas escuelas para conocer y ofrecer las posibilidades de que los/as estudiantes realicen su Residencia. En este sentido, consideramos la elección de las escuelas, de acuerdo al lugar donde reside el/la estudiante, pensando en algún momento presencial y entablamos comunicación con coformadores/as.

Esta fue la punta del ovillo a partir de la cual comenzamos el "hilvanado" del vínculo: criterios de cursado desde la modalidad virtual, variedad de dispositivos de formación en la Práctica, trabajo colaborativo entre directivos/as, docente formador/a y coformador/a y supervisores/as. Precisamente, allí nos encontramos con otros obstáculos, ya que la gran incertidumbre que generaba esta situación inédita, el esfuerzo para sostener el vínculo pedagógico y adaptarse a los nuevos formatos virtuales de las escuelas asociadas provocaba un rechazo. Los actores institucionales, directivos y coformadores/as, manifestaban la incertidumbre sobre el acompañamiento de las residentes y si esa situación les demandaría otra dificultad.

Posteriormente, acordamos un segundo encuentro virtual del que participamos la coordinadora del Trayecto de Práctica, docentes formadores/as, coformadores/as y Equipos Directivos y que tuvo como objetivo precisar los alcances y modos de intervención que permitieran la construcción de Prácticas pedagógicas y la reflexión de la Práctica como dispositivo de formación. Es decir, reconfigurar el vínculo del ISFD con las escuelas asociadas, con relación a la función de los/as coformadores/as, respetando las particularidades del contexto de pandemia que se estaba atravesando. Para comenzar ofrecimos un audiovisual que permitiera la reflexión de la función de la escuela asociada y del/a coformador/a en el proceso de aprendizaje de residentes. Luego, analizamos el DOIP elaborado por el ISFD para la implementación de las Prácticas y la revisión del Convenio, pensando en el contexto y posibilitando la construcción de acuerdos colectivos.

En un tercer encuentro, ya con cada escuela asociada en particular, propusimos el acercamiento y construcción del vínculo con Equipos Directivos y coformadores/as de escuelas asociadas, docentes formadores/as y residentes. Allí, acordamos criterios de organización y acción en la modalidad de inserción de estudiantes en las Instituciones asociadas, atendiendo a las características y formatos virtuales que desarrollan las mismas, para garantizar la continuidad de los aprendizajes. Nos movilizó lo fundamental de establecer acuerdos con docentes coformadores que reciben, acompañan, guían e integran a los/as estudiantes al trabajo docente en el contexto institucional. Acordamos como espacio virtual común la plataforma del ISFD, para permitir el intercambio y la construcción colectiva de saberes sobre la Práctica: sitio Web y un aula de trabajo como espacio de intercambio. En dicho espacio, se fueron proponiendo diseños de propuestas intensivas de intervención y producción pedagógica, así como la elaboración de recursos

didácticos[3] en relación con el formato virtual, que a su vez se constituyó en dispositivo de trabajo integrado por estudiantes, docentes del ISFD y docentes de escuelas asociadas.
Por otra parte, acordamos un cronograma tentativo y la modalidad virtual a desarrollar. En una primera instancia un período de acercamiento y comunicación con una temporalización de dos semanas, donde debían realizar narrativas orales (audios) que los/as coformadores/as enviaron a las/os residentes. También trabajaron con documentos escritos producidos por las instituciones asociadas, para analizar y elaborar registros narrativos con el objetivo de caracterizar la institución - grupo y establecer un vínculo pedagógico.
La siguiente instancia, período de temporalización de dos semanas, se consideró como un tiempo donde el/la coformador/a proporcionó contenidos a los/as residentes para la realización de planificaciones y recursos didácticos. Así, comenzamos con la producción de recursos audiovisuales - didácticos como apoyatura pedagógica a la tarea del/la coformador/a, para luego elaborar propuestas pedagógicas (secuencias didácticas) adecuadas al contexto institucional y la modalidad virtual.
Una tercera instancia considerada como un período de Práctica con una temporalización de cuatro semanas, donde comenzaron con las intervenciones pedagógicas según modalidad de cada escuela asociada, denominadas Prácticas intensivas. Las mismas quedaron sujetas a las decisiones y acompañamiento del/a coformador/a y directivos.
Por último, una instancia denominada período de reflexión sobre la práctica con una temporalización de cuatro semanas. En la misma se apuntó al análisis de las narrativas, tales como los diarios de clases e incidentes críticos, para elaborar un discurso que diera cuenta de una relación entre la teoría y la práctica.
Como parte de la evaluación y de la reflexión, retomamos a Anijovich et al. (2009) quienes plantean "El momento de análisis posterior a la observación" (p.65), que conlleva la elaboración y construcción de un registro que sea comunicable a los otros, que contempla la instancia de análisis e interpretación de la situación observada. Ello implica "mirar" a través de los "anteojos teóricos", es decir, analizar e interpretar la Práctica, con el material recolectado en el trabajo de campo (diario de clases, entrevistas, etc.), a través de las categorías teóricas. Es decir que "El observador pone en relación su marco teórico con la situación observada (…)" (Anijovich et al., 2009, p.71). En esta instancia, la propuesta fue un análisis exhaustivo, desde el punto de vista crítico, a partir de semejanzas y diferencias encontradas, en los registros, y en ese mismo sentido, una revisión de las acciones de enseñanza, incluyendo la mirada del observador sobre sí mismo. Como afirman Anijovich et al. (2009), "Escribir, en suma, supone avanzar en la construcción del conocimiento sobre la propia práctica (…) Así, la observación reclama apelar a una posición reflexiva permanente" (p.82).

Desde nuestra posición, proponer una narrativa sobre la Práctica en la formación inicial permite mirar la propia Práctica, desde una perspectiva que se centra en las propias experiencias, y en los propios modos de hacer. Como afirma Sardi (2013):

> En esta lógica, escribir es una invitación a volver a mirar la Práctica de manera recursiva, una y otra vez, cada vez que se escribe sobre esa experiencia en proceso. Asimismo, escribir las Prácticas es un modo de articular teoría y práctica; el recorrido de la formación inicial con la entrada al terreno; las trayectorias biográficas y la construcción de la identidad docente; los procesos de Práctica, observación y reflexión sobre las Prácticas de enseñanza (...) (pp.12-13).

Es decir, se trata de encontrar nuevos significados, nuevos sentidos, a ese *habitus* que ponen en juego los sujetos en las Prácticas situadas, posibilitando mirar y reflexionar sobre sí mismos y sus Prácticas.

Al momento de reflexión sobre la Práctica de las/os propias/os residentes se visibiliza, desde las narrativas, la experiencia inédita surgida en el Campo de la Práctica durante el año 2020, atravesado por la pandemia. A partir del análisis de dichas narrativas logramos reflexionar sobre nuestra propia Práctica como formadores/as, producir conocimiento práctico, conocimiento en acción, construcciones que pretenden develar lo implícito y hacerlo explícito verbalmente. Este conocimiento, como se asienta en la experiencia, es impreciso, desordenado, subjetivo, donde pensamiento y acción dialogan asiduamente. En palabras de Schön (citado en Steiman, 2018), el *practicum reflexivo promueve la reflexión en y sobre la acción*, lo que supone necesariamente aprender a reconstruir la experiencia de la Práctica desde marcos teóricos y conceptuales para orientar la acción.

En este sentido, en retrospectiva, visualizamos que la organización de medios (virtuales) y tiempos en la experiencia de Residencia posibilitó el proceso de Práctica, ya que en un primer momento se estipula un período de acercamiento y comunicación, habilitando la construcción del vínculo pedagógico, tanto de residentes y coformadores/as, como así también de residentes y estudiantes/familias de escuelas asociadas. Así lo expresa Carla, una residente[4]:

> En tiempos de pandemia, pensar en la Residencia, cómo y de qué manera realizarla, se me hacía casi imposible. Sentimientos de incertidumbre se me asomaban; a la vez no entendía cómo iba a dar clases virtualmente. Pero llegó el día de socialización con la docente coformadora, donde me animé a escribirle por medio de mensaje de WhatsApp y verdaderamente me comencé a sentir a gusto ya que notaba un buen recibimiento de su parte y mucha voluntad para que pueda realizar mi Trayecto junto a ella y su grupo a cargo. Obviamente no dudé en establecer una buena comunicación, traté de informarle siempre todo, y de que me ponga al tanto de aquello que venía trabajando para poder colaborar en este Trayecto. Me ofrecí para ayudarla en lo que necesitara con relación al grupo (Diario de clases, 2020).

En ese sentido, Corina afirma:

> Con los contenidos que me fueron dados (uno para cada área) comencé a investigar, estudiar y buscar los mejores recursos y herramientas para preparar las clases. Ese tiempo de socialización con la docente y de acercamiento a la institución, me sirvió para, de alguna manera, conocer al grupo y poder planificar de acuerdo a sus características particulares (Diario de clases, 2020).

Durante este período, las/os residentes debían comunicarse a través de alguna aplicación de manera virtual con los/as coformadores/as y equipo directivo de escuelas asociadas, donde comenzaron a transitar el Trayecto de Residencia. Con esta modalidad se logra establecer un vínculo pedagógico, conocer las características de las instituciones y del grupo de estudiantes. En este sentido, Carla vislumbra desde su propia experiencia:

> Me envió un audio introductorio a todos los PDF para que pueda comprender por qué trabaja así (...) Le envié un mensaje agradeciendo por su tiempo, mensajes y audios que me envió. Los audios eran muchísimos y duraban varios minutos cada uno. Aproveché para socializar la narrativa que realicé y le dije que la lea cuando pueda (Diario de clases, 2020).

Siguiendo con las experiencias de residente, Diana expresa:

> Tuve en primera instancia un período de dos semanas de observación en clases virtuales y socialización con mi coformadora (...) por medio de Email y WhatsApp. Esto me generó la necesidad de posicionarme como observadora por medio de una pantalla. Esta observación posibilitó ampliar la mirada en tanto reflexionar y deconstruir las naturalizaciones ya establecidas (Diario de clases, 2020).

Esta modalidad también contribuyó a construir el vínculo necesario con el/la coformador/a, quien cumple una función fundamental en el marco de los dispositivos de formación en la Práctica. Como plantea Foresi (2018), las actividades del/la coformador/a son construir espacios de diálogo, facilitar la construcción de una propuesta pedagógica, aportar desde su experiencia pedagógica, comprometerse en el proceso, capitalizar los aportes para su propia Práctica y difundir los saberes construidos. De dicha función observamos que durante la experiencia se lograron esas actividades propuestas por la autora, así lo expresa Carla:

> En los momentos de realizar el primer recurso audiovisual y las planificaciones, puedo destacar que la docente se comportó como una verdadera coformadora. Estuvo presente en cada detalle, me felicitaba cuando notaba que las cosas las estaba haciendo bien, conforme a su perspectiva, y cuando algo no le cerraba o no le convencía del todo, me expresaba con total sinceridad su opinión (...) Le agradecí por su guía, sugerencias, correcciones y ánimo ya que este tiempo es distinto para todos afrontar la no presencialidad, cada uno desde su lugar (Diario de clases, 2020).

Asimismo, Ayelén afirma:

> Mantuve contacto vía WhatsApp con mi coformadora, muchas veces me generaba incertidumbre lo que me podía llegar a decir con respecto a mis dudas y preguntas sobre el grupo e institución. Con el paso de los días se pudo establecer vínculos de confianza, nos brindó con mi compañera ayuda y sugirió actividades para realizar en el aula (Diario de clases, 2020).

Por su parte, Corina sostiene:

> La suma de pequeñas acciones por parte de la coformadora y de la institución en general, como mostrar carpetas, registros, ponerse siempre a disposición, entre tantas otras, hicieron que este Trayecto tan importante y esperado, haya sido transitado muy favorablemente, en relación con la ampliación de mis conocimientos y capacidades (Diario de clases, 2020).

Otro aspecto de la organización que colaboró en el proceso fue el DOIP; el mismo sitúa en contexto las prácticas y habilita el vínculo con las escuelas asociadas. Esto se observa en la narrativa de Carla:

> Le envié el cronograma de la Residencia que era el documento que habían preparado los docentes de Taller. Además, le expliqué por mensajes, de manera resumida, cómo iba a ser cada período. Le conté que las fechas que aparecían en el documento eran estimativas y flexibles a lo que se vaya presentando con el transcurrir de los días (...) También nos organizamos en cuanto al tiempo que yo tenía para preparar el recurso y enviárselo para que lo mire (Diario de clases, 2020).

Este DOIP también permitió reconfigurar el vínculo del ISFD con las escuelas asociadas. Al respecto, el Reglamento de Práctica Docente Marco de la provincia de Santa Fe, establece en su art. 10 que

> Cada IES organizará *el/los Equipo/s Formador/es de la Práctica Docente,* entendidos estos como los que definen el encuadre de la Práctica, acompañan pedagógicamente, habilitan la reflexión y evalúan el proceso realizado por el/la estudiante, acorde a lo estipulado en su REPI.

Asimismo, se establece que dicho Equipo Formador estará integrado por el/la Jefa - Coordinador/a de Práctica, los/as profesores/as de los Talleres de Práctica (generalista y especialista) y los/as coformadores/as. Por lo tanto, la base de dicha vinculación es precisamente este proyecto consensuado, acordado y articulado, a partir de un trabajo colectivo, donde se estipularon encuentros virtuales. En este caso haremos referencia al último, donde se debate sobre el proceso de evaluación del Trayecto formativo como Equipo Formador.

Allí surgen cuestiones respecto de las posibilidades u obstáculos que se producen en el abordaje de la Práctica. Por un lado, la apertura de las escuelas asociadas hacia la inclusión de las/os estudiantes, las intervenciones en los quehaceres institucionales, el acompañamiento mutuo entre coformador/a y residente, algunas experiencias significativas sobre el protagonismo que vivenciaron las/os residentes, que posibilitaron el proceso de la Práctica situada. Por el otro, algunas dificultades que se visibilizan

durante el Trayecto, que habilitan la reflexión y permiten evaluar las mejoras desde el ISFD y la escuela asociada, así como también la construcción del vínculo entre ambos.

Además, se expuso por parte de coformadores/as y directivos la incertidumbre generada en un principio, cuando se propuso esta experiencia inédita, pero que luego, ya casi finalizando se reconoce lo fructífero de la misma y los beneficios que implicó la presencia (virtual) de las residentes en las instituciones. Al respecto, manifestaron que su impronta, en algunos casos, provocó la atracción de algunos/as estudiantes que se atrasaron en las actividades o no responden, el acompañamiento al docente coformador en esta Práctica virtual que resultaba extraña y nueva, la asistencia tecnológica y, en algunos casos, la enseñanza sobre aplicaciones y recursos tecnológicos. Una evidencia de ello lo expresa la residente Carla:

> También expuso que no sabía utilizarlo (Documento Google Drive), ni dejar guardado lo que escribía. En ese momento comencé a sacarle captura y le mostré cómo yo veía que ella editaba, donde podía yo saber si ella estaba conectada o no, y que se guardaba automáticamente solo, luego de cada edición. Su expresión por audio fue "¡qué genialidad!" y se reía (Diario de clases, 2020).

Luego de dicha reflexión sobre la relación del ISFD y las escuelas asociadas, la función de profesores/as formadores/as, coformadores/as y directivos, que constituyen un equipo formador, se establecieron acuerdos sobre los criterios e indicadores de evaluación y la reflexión de la Práctica como dispositivo de formación, para la acreditación de las/os residentes, ya que se considera indispensable la perspectiva de los/as actores/as de la escuela asociada sobre el proceso de aprendizaje realizado en las intervenciones pedagógicas.

En este sentido, se abre la participación para que coformadores/as expongan, a partir de esta experiencia inédita, los criterios que consideran indispensable en la evaluación, tales como "el vínculo, tanto con el/la coformador/a, como con los alumnos y las familias", "el respeto con el que se dirigían a los diversos actores institucionales", "la predisposición hacia la tarea docente", "la elaboración de propuestas y de recursos digitales atractivos y pertinentes", "la diversidad y creatividad de estrategias utilizadas", "la devolución de los trabajos a estudiantes", "la presentación en tiempo y forma de las planificaciones", "la capacidad de adaptarse a lo diferente, a lo diverso e inédito", "el sostenimiento del vínculo pedagógico". También se plantea que no deben faltar las cuestiones propias de la Práctica pedagógica, "la organización de la propuesta didáctica en cuanto a secuenciación de contenidos, recursos adecuados al contexto, pertinencia conceptual, vocabulario adecuado en explicaciones, adecuación de los tiempos en la virtualidad".

En relación con el proceso de evaluación, sostuvimos siempre la postura vinculada a la evaluación formativa, adhiriendo a los aportes de Anijovich y Capelletti (2017), quienes

destacan el papel que cumple la evaluación en el escenario educativo: "Evaluar es una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes" (p.15). Por otro lado, de acuerdo a Perrenaud (2008), "(…) no se evalúa por evaluar, sino para fundamentar una *decisión* (…) la evaluación no es un fin en sí. Es un engranaje en el funcionamiento didáctico" (pp.12-13). Es decir, la evaluación formativa es una manera de regular la acción pedagógica, es una estrategia pedagógica que hace partícipes a los/as estudiantes de su propio proceso de aprendizaje.

Estos sentidos fueron vivenciados a partir de la trama y de los hilos que hilvanan el escenario, dando lugar no solo a la acreditación sino también a los momentos de "avance", poniendo énfasis en los mismos tanto a nivel individual como de trabajo colectivo, elaborando y resignificando criterios claros, contextualizados y que permitieran sostener la estrategia de construcción de aprendizajes y de cómo estos influyen en las propias prácticas de los/as estudiantes.

Cierre

Los dispositivos de formación, siguiendo los postulados de Anijovich et al. (2009), son aquellos que se ponen a disposición para provocar en otro una disposición o actitud. Por lo tanto, en esta experiencia, que se enmarca en una Práctica de enseñanza y aprendizaje del ISFD, la construcción de un dispositivo pretende ser revelador de significados implícitos y explícitos, tales como las concepciones sobre la Práctica. Asimismo, pretende convertirse en un organizador que estructure las condiciones para la puesta en Práctica y realización de las Prácticas en tiempos de pandemia, en tanto reconfigurador de tiempos, espacios, modalidad de trabajo, estrategias y Formación Docente. Y, por último, provocador, transformando las relaciones y vínculos interpersonales que posibiliten la producción de conocimiento, el pensamiento y la reflexión. Es decir, que este modo particular de organizar la experiencia del Campo de la Práctica en tiempos de pandemia tiene el propósito de producir experiencias inéditas, donde los sujetos se adapten a situaciones cambiantes, construyan conocimiento práctico y habilidades para la acción y la toma de decisiones situada.

De todos modos, nos seguimos preguntando si la construcción de este dispositivo se considera reveladora, organizadora y provocadora, si en este proceso de enseñanza y aprendizaje se logra construir conocimiento práctico, si se puede concebir una Residencia sin la presencialidad en las aulas. Y en estas dudas aparecen las posibilidades, los nuevos saberes a partir del análisis y reflexión de nuestra propia Práctica como formadores/as, donde hubo reconfiguraciones y redireccionamiento constante, camino al andar.

Para finalizar compartimos una producción final[5] y esta obra de Francisco Tonucci[6] (Fig. 1), que reflejan nuestra experiencia de Prácticas en tiempos de pandemia.



Figura 1. Experiencia de Prácticas en pandemia
Fuente: Tonucci (2020)

Notas

1. El Reglamento de Práctica Docente Marco, en su art. 8°, define a las *instituciones asociadas* (de ahora en adelante escuelas asociadas) como aquellas en las que los/as estudiantes se integrarán para llevar a cabo sus experiencias de Práctica, las que, articuladas. con la formación teórica, le permitan apropiarse de los saberes del trabajo docente situado.
2. Acordamos con Foresi (2018) cuando designa el término coformador/a "al docente que recibe practicantes y residentes en los grupo-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza seguimiento individualizado de formación 'en terreno' de los futuros docentes" (pp.223-224). Asimismo, el Reglamento de Práctica Docente Macro (Decreto 4200/25) le otorga reconocimiento simbólico y funciones específicas como integrante del Equipo Formador.
3. Sitio Web https://isp22-sfe.infd.edu.ar/sitio/produccion-pedagogica/.
4. Entendemos por residente a los y las estudiantes que transitan el espacio curricular Taller de Práctica IV del Profesorado de Enseñanza Primaria, perteneciente al último año de la carrera.
5. Residencia 2020 "Las prácticas en pandemia" https://drive.google.com/file/d/1dl4PPMRxZwYTy9wq5UwYboT70BdK-IMk/view?usp=sharing.
6. Tonucci, F. (2020). Recuperado en https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-el-error-es-seguir-como-antes-de-la-crisis-con-lecciones-y-deberes/.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.

Anijovich, R., Capeletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Capeletti, G. (2017). *La Evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
Foresi, M. (2018). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (223-270). Rosario: Homo Sapiens.
García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei. Revista de Filosofía*, 74, 1-8. [http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf]
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires.
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2015). Reglamento de Práctica Docente Marco [Decreto N° 4200/15]. Santa Fe.
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020) [Decreto N° 304]. Santa Fe.
Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. CABA: Colihue.
Reglamento de Práctica Docente Institucional (R.E.P.I) del Instituto Superior de Profesorado N° 22 "Maestro Addad".
Sanjurjo, L. (2018). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
Sardi, V. (2013). Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras [en línea]. La Plata: Edulp. En Memoria Académica.
Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. En *Formación de Formadores. Serie Los documentos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-* Buenos Aires: Miño y Dávila.
Video: Alliaud, A. (2020). *Prácticas en Cuarentena* [https://youtu.be/G7AtEH7Hv8M]. Buenos Aires.

Capítulo 2

Los Talleres de Práctica en época de pandemia: comentarios sobre el Taller de Práctica IV del Instituto Superior de Profesorado N° 6

María Fernanda Ikeda
Profesora de Nivel Primario. Profesora titular de Taller III y IV de la Práctica en ISP N° 6 de Coronda y ENS N° 32 de la ciudad de Santa Fe, como especialista de nivel
mafeik@hotmail.com

Renata Bruccini
Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora titular en espacios del Campo de la Formación General y de la Práctica en el ISP N° 6 de la localidad de Coronda, Santa Fe
renatabruccini@gmail.com

Resumen

En este artículo compartimos un conjunto de reflexiones surgidas durante 2020, cuando nuestras certezas se vieron conmovidas, nuestras Prácticas redefinidas y, por lo tanto, modificada la propuesta de Residencia y organización general del Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria en el ISP N° 6 de la provincia de Santa Fe. La ausencia de presencialidad y el uso de entornos virtuales, desconocidos hasta el momento para muchxs de nosotrxs, impusieron la necesidad de volver a pensar qué entendemos por *Práctica*, cuál es el lugar de la *teoría*, y cómo sostener un proceso formativo de calidad y establecer *vínculos de cercanía* con lxs estudiantes.

En este escrito comenzamos explicitando el impacto de la situación de pandemia y cómo nos afectó al interior del Taller de Práctica IV del mencionado Instituto. Luego, compartimos la experiencia de Residencia llevada adelante durante el año 2020 y socializamos una serie de reflexiones en clave de *problemáticas* sobre los vínculos establecidos al interior del equipo formador y lxs estudiantes, por un lado, y la experiencia de Residencia y la relación Teoría-Práctica, por el otro. Para finalizar, ponemos a *disposición* pensamientos que emergen del trayecto por esta experiencia tan particular.

Palabras clave: Residencias en pandemia - Vínculos entre actores - Teoría y práctica.

Socialización de experiencia: ISP 6

Las casas se componen de un tejado, unos muros con ventanas y puertas, y de otras partes no tan importantes. (...) Los muros están ahí para defendernos hacia afuera, no hacia arriba. (...) Puertas y ventanas, para poder mirar y poder salir. (...) Salimos para experimentar el mundo, y nos perdemos en él, y volvemos a casa para volvernos a

encontrar, y de este modo perdemos el mundo que queríamos conquistar. (...) [Pero] el tejado, los muros, las ventanas y la puerta, en la actualidad, ya no son operativos, y esto explica por qué estamos empezando a sentirnos desprotegidos, como vagabundos sin casa. Como ya no podemos volver como antes a las tiendas y las cavernas (aunque haya algunos que lo intentan), debemos, nos guste o no, diseñar un nuevo tipo de casas.

> Y, efectivamente, ya nos hemos puesto manos a la obra. La sagrada casa con tejado, muros, ventanas y puerta no existe ya más que en los cuentos de hadas. Ahora está tan agujereada por cables materiales e inmateriales que parece un queso suizo: en el tejado, la antena; a través de los muros, el cableado del teléfono; en lugar de las ventanas, la televisión; y en lugar de la puerta, el garaje con coche. La sagrada casa está hecha ruinas, y por entre las grietas sopla el viento de la comunicación. Los remiendos son bastante cutres. Se hace necesaria una nueva arquitectura, un nuevo diseño (Flusser, 1999, pp.97-98).

La voluntad que guía el presente escrito es compartir la experiencia de Residencia realizada durante el año 2020 en el Profesorado de Educación Primaria que se dicta en el Instituto Superior del Profesorado N° 6 *Leopoldo Chizzini Melo* de la ciudad de Coronda, acompañada de un conjunto de reflexiones sistematizadas acerca de la misma en clave de nudos problemáticos[1].

El año 2020 nos sorprendió a todxs lxs actores del campo educativo con una realidad que en el final del año lectivo 2019 era impensada: una enfermedad ocasionada por un virus (el COVID-19) que se extendía a gran velocidad por todo el mundo. Así, en las primeras reflexiones que hubieran dado lugar a los Proyectos y Planes de Cátedra 2020 nos sorprendimos primero, con la declaración de Pandemia de la OMS y, al poco tiempo, con la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante, ASPO[2]) en todo el territorio nacional, que supuso grandes modificaciones en la cotidianeidad de toda la población e impactaría en particular en la manera en que se llevaría a cabo la tarea educativa durante 2020: dependiendo de la conectividad a Internet y mediados por recursos digitales virtuales, *en* la distancia.

Inesperadamente, surgió una nueva forma de educar *en emergencia*, debimos reinventar las formas de enseñar y de aprender con mediación de tecnologías como el Aula Virtual (de INFD o Classroom), aplicaciones en celulares y PC para edición de videos, de textos y otras herramientas (Tik-tok, Educativa, Genially, Padlet, otras), redes sociales (IG, FB, Twitter, otras), Teleconferencias (Meet, Jitsi, Zoom), algunas disponibles antes de la pandemia pero poco aprovechadas y otras que aprendimos a utilizar y que fueron mutando en el transcurso del año.

El tránsito por el Campo de la Formación en la Práctica Profesional (como es mencionado por el Decreto N° 528/09 de la provincia de Santa Fe) y por el Taller del último año

donde se efectúa la tan esperada Residencia, es habitualmente una instancia de mucha ansiedad, cuánto más en tiempos de pandemia. En esos primeros días muchos vivíamos el momento esperando que se tratara de cuestión de semanas o algunos meses, lejos estábamos de pensar que durante todo el año no habría presencialidad en las escuelas. Lxs más pesimistas pensábamos en un retorno a las aulas para el segundo cuatrimestre. Al transcurrir el tiempo, ya armadas las primeras clases en el Aula Virtual de la Plataforma INFD y habiendo realizado los primeros encuentros por videollamada, comprendimos que teníamos que pensar en Residencias *en la distancia*. Tuvimos un primer momento de desorientación e incertidumbre (con algo de pánico, es justo reconocer) pero, como cuadra al oficio de lxs docentes, rápidamente comenzamos a encarar varias tareas. En principio, el intercambio de ideas entre colegas y la construcción colectiva de reflexiones. En segundo lugar, nos replanteamos los Talleres de la Práctica tal como veníamos desarrollándolos, desde un interrogante clave: cómo sostener la experiencia de Residencia si se encontraba vedado el acercamiento a las escuelas asociadas debido a la supresión de la presencialidad. Ese rasgo característico del Taller de Práctica IV y que pensábamos le daba sentido al cursado del espacio en tanto se definía, inicialmente, como el campo de acción. El paso supuso la búsqueda de apoyo y sostén desde aportes teóricos, acciones formativas y reflexivas a nuestro alcance.
Si bien coincidimos con Dussel (2020) en que "(...) hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico" (p.20), para nosotras esto no estaba tan claro y era el interrogante central. ¿Qué podíamos aportar desde el Taller, qué conocimientos podíamos construir, cómo sostener y configurar el vínculo para que esta experiencia sea genuina, sabiendo que las prácticas docentes no dependen únicamente del espacio físico de la escuela pero, al mismo tiempo, anhelando aquel aspecto tan central? Esto nos llevó a cuestionar nuestros propios supuestos asumidos y a observar que esa imposibilidad de prever prácticas en la virtualidad se debía, entre otros aspectos, a que todavía perduraban rasgos de un *enfoque aplicacionista* (Sanjurjo, 2002). Para intentar superar esta encerrona fue necesario volver a pensar qué entendíamos por *Práctica*. Para ello, recurrimos a aquellos materiales teóricos que son clásicos en el campo de la formación en la Práctica profesional y rápidamente encontramos la definición de Barbier (2000) quien entiende por Práctica a "... un proceso de transformación de una realidad en otra realidad" (p.3). Lo interesante de esta forma de concebirla radica en que esa *transformación* puede operar sobre diferentes realidades entre las que se encuentran la realidad mental, la material, del componente identitario, entre otros. No obstante, somos conscientes de que *Práctica* es mucho más que *Residencia*, y que no todo en la Residencia es Práctica, en tanto están presentes otros aspectos como la reflexión, las teorías que sustentan las

propuestas, las reflexiones y las decisiones, la *amalgama* de elementos y dimensiones que se trabajan durante el desarrollo de todo el Taller (Shulman, 2001).

Con estas nociones presentes, intentamos ampliar la noción de Residencia y dejar de abordarla *únicamente* como la experiencia de Práctica que se desarrolla en las escuelas asociadas, como un *ir hacia*, y empezar a concebir que, del mismo modo que fue posible sostener las prácticas de enseñanza en otros niveles del sistema educativo, desde la Formación Docente podíamos legitimar nuevas formas de *estar* en la Residencia acordes a la situación de pandemia mundial. El escenario de emergencia justificó la toma de decisiones extraordinarias y la reivindicación de otros dispositivos habitualmente usados en la formación, como el análisis meta reflexivo de experiencias, la reflexión sobre la construcción de propuestas de enseñanza, la autoevaluación y la coevaluación, dispositivos que muchas veces frente a la demanda del acercamiento a las escuelas asociadas y la urgencia de la Práctica de Residencia quedan desdibujados.

Esto incidió en que, al momento de recibir las primeras circulares de las autoridades ministeriales, los aportes del Observatorio de las Prácticas de la provincia de Santa Fe (Documentos orientadores, Meets y Blog) tuviéramos algunas certezas sobre la manera de trabajar en este 2020:

- La educación en la distancia no puede reproducir las clases presenciales, es preciso construir propuestas diferentes.
- En la construcción de las propuestas de enseñanza es necesario tener en cuenta las desigualdades en cuanto a las posibilidades de conexión, el acceso a equipamiento adecuado y la utilización de herramientas digitales.
- Esta construcción implica aprender a utilizar y mejorar el uso de herramientas digitales y características específicas de la educación en la virtualidad pero es indispensable pensar en clave pedagógica cuál es el lugar de las TIC.

Estos aportes sumados hicieron posible proyectar nuevas formas de *hacer Prácticas* en el Instituto donde nos desempeñamos y que es preciso que contextualicemos en tanto sus particularidades también fueron un aspecto a considerar. El ISP N° 6 *Leopoldo Chizzini Melo*, de la ciudad de Coronda, es una institución con una larga historia en la Formación de Docentes. Inicialmente concebido como *Escuela Normal de Maestros Rurales*, en 1964 fue creado como Instituto Superior del Profesorado manteniendo su impronta de Instituto formador para el desempeño docente en el interior de la provincia. Una de sus características más notables es la zona de influencia: recibe estudiantes provenientes de diversas localidades del centro de la provincia (Díaz, Gessler) y por ruta 11 (Sauce Viejo, Desvío Arijón, Arocena, Gálvez, Barrancas, hasta Maciel). Asimismo, gran parte de sus docentes provienen de otras localidades. Esta realidad influyó en que al momento de pensar las Prácticas de Residencia en el primer cuatrimestre quedara rápidamente

descartada la posibilidad de realizar prácticas o intervenciones, aunque mínimas, de manera presencial.

Propuesta específica de Residencia en 2020

La tarea de definir un itinerario para el año 2020 que contemplara la situación de pandemia y la necesidad de sostener una Práctica de Residencia viable para lxs estudiantes considerando las posibilidades institucionales y personales no fue sencilla. Finalmente acordamos que todo el Taller de Práctica IV sería realizado *en la distancia* (sin concurrencia a los establecimientos escolares por parte de estudiantes) y en formato reducido, pero con algún acercamiento a escuelas asociadas e intervención de docentes coformadorxs. Consideramos en segundo lugar el marco normativo emanado desde la *Subsecretaría de Educación Superior de la provincia de Santa Fe* (en adelante, SES), especialmente, el anexo de la Circular N° 13/20, y definimos como prioridades del trabajo en Residencia que lxs estudiantes aprendan a tomar decisiones en situaciones complejas, puedan comprender y dar cuenta de lo que se hizo y por qué, ya sea en escenarios reales o en condiciones creadas especialmente en los IFD, haciendo hincapié en este último punto.

Finalmente, proyectamos la propuesta que compartimos a continuación y que constó de tres tramos[3]:

- *Tramo sobre el trabajo docente*: a partir de realizar encuentros virtuales con docentes egresadxs noveles del ISP, a quienes conocíamos por haber sido cursantes de este Taller en años previos y organizados por la estudiante adscripta.
- *Tramo institucional*: encuentro con directivxs y coformadorxs de las escuelas asociadas, según la disponibilidad de las instituciones, con la finalidad de que lxs estudiantes se apropien del contexto de trabajo institucional e interinstitucional, contrastando el desenvolvimiento en este año de pandemia con el funcionamiento habitual hasta 2019.
- *Tramo áulico*: trabajo en grupos, en caso de ser posible con algún tipo de acompañamiento de docentes coformadorxs (a convenir en el encuentro previo N° 1) que no implique necesariamente *dar clases* a distancia, sino programar alguna propuesta pedagógica pertinente para la situación que atravesamos, preparación de material didáctico y otras, a definir conjuntamente entre directivos, coformadorxs y docentes de Taller.

En este último tramo, a partir del conocimiento de la modalidad de trabajo recomendada desde la SES para las escuelas, proyectamos la construcción de un proyecto de enseñanza enmarcado en los *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos* (NIC) sobre la temática de *Quema de pastizales y Humedales* que integre contenidos de las áreas Matemática, Lengua, Literatura[4], Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y

Ciudadana, pensando también posibles aperturas a intervenciones con docentes de Especialidades. El trabajo implicó, entre otras tareas, adaptar la propuesta a la situación de pandemia, al modo de trabajo de las escuelas asociadas (conocido a partir de los encuentros previos con directivxs y docentes) y la definición de destinatarios (grado y contexto). A partir de esas primeras decisiones se encomendó elaborar la fundamentación de por qué el tema elegido podía ser abordado como acontecimiento, la identificación de contenidos pertinentes en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) y cómo trabajarlos de manera integrada o interdisciplinaria. Esta primera parte de la propuesta fue construida en grupos de tres integrantes. Posteriormente, y una vez aprobado el proyecto, cada estudiante procedió a la confección de *material didáctico* acorde a la propuesta de enseñanza configurada de manera grupal. Finalmente se socializaron las propuestas en encuentros virtuales en *comunidad de prácticas*[5].

Hasta aquí las acciones realizadas. El núcleo de la propuesta fue la construcción de varias narrativas -en el sentido de reflexión metacognitiva- para la presentación del Trabajo Final Integrador escrito, y luego en instancia de Coloquio. Estas actividades fueron pensadas con el sentido de promover la reflexividad acerca de las características del contexto, las propuestas, y las decisiones que fueron tomando como responsables de una construcción metodológica propia, evaluando y autoevaluando el proceso realizado y el recorrido del Taller. La idea matriz consistió en que la experiencia de evaluación del Taller de Práctica IV debía atravesar todo el proceso vivido a lo largo de la formación y objetivarse como síntesis creadora en un trabajo final escrito de producción autónoma que luego fue defendido y resignificado en las diferentes instancias evaluativas.

El trabajo consistió en el análisis de las propuestas de enseñanza disponibles en Portales Oficiales (de Provincia y Nación) para tiempos de ASPO y DISPO, y confección de una propuesta de enseñanza superadora, un registro y análisis del encuentro con egresadas del Profesorado, registro y análisis de los encuentros con directivos y coformadorxs, la presentación del Proyecto Grupal sobre Humedales y Quema de pastizales y el registro reflexivo del encuentro en *Comunidad virtual de Prácticas* y la presentación del material didáctico frente al grupo y lxs docentes. El cierre del Trabajo consistió en la elaboración de una narrativa individual que recuperara el proceso realizado durante todo el año, incluyendo algunas experiencias significativas de todo el proceso de formación. Para esto, se les solicitó que recuperaran de manera sistemática las prácticas docentes observadas-registradas-reflexionadas a lo largo del período de Residencia y Taller. Luego, que pudieran problematizar esas prácticas mediante la realización de preguntas e interrogantes y la construcción de primeras hipótesis y reflexiones. Por último, se esperaba el cruce de esas recuperaciones-problematizaciones con aportes teóricos trabajados durante el proceso de Taller como marco de referencia y otros que pudieran ser integrados en orden a las problematizaciones realizadas. Consideramos que esta

escritura constituye una instancia de evaluación y de autoevaluación, así como también de coevaluación al socializar el escrito y habilitar la realización de diversas lecturas.

Reflexiones acerca del proceso

En base a lo expuesto anteriormente sobre el proceso de construcción de la Propuesta de Residencia, de los diferentes trabajos de escritura y los emergentes que fueron surgiendo durante el cursado, nos interesa focalizar nuestra reflexión organizando dos nudos problemáticos que fueron objetivados para el presente proceso de escritura. Nos referimos al *vínculo entre estudiantes, docentes, coformadorxs y docentes de Ateneo* y la *dupla Teoría-Práctica y la significatividad de la instancia de Residencia*. En los siguientes apartados nos dedicaremos a intentar dilucidarlos a partir de su problematización.

Vínculo docentes - estudiantes - coformadorxs -docentes del Ateneo

A la construcción del vínculo la visualizamos como problemática porque pensamos que no hemos logrado establecerlo como en otras oportunidades. Esto nos shockeó en la evidencia de que en las narrativas de estudiantes aparecían recurrentemente las referencias a las experiencias de Taller de Práctica III sin mencionar prácticamente al Taller de Práctica IV, a lo que sumamos los problemas en cuanto a la comprensión de las consignas de trabajo, que persistieron al momento de la evaluación de cierre.

¿Qué faltó o qué se interpuso?, fue nuestro primer cuestionamiento, porque a pesar de haber puesto muchas vías de comunicación en disponibilidad, no logramos vincularnos: desde los chats en el Aula virtual, los Foros, encuentros por Meet que grabamos para quienes no pudieron conectarse, el uso permanente del WhatsApp (hasta límites intrusivos en la intimidad personal que llegó hasta la saturación en el último mes de la Residencia). Construimos la primera hipótesis en torno a problemas como la conectividad, la utilización de herramientas digitales, la disponibilidad de equipo; aunque pronto nos dimos cuenta que el problema se dirime en términos pedagógicos, no tecnológicos (Baquero, 2020).

Para ahondar en este emergente, tomamos a Halliday (1978), quien desde la *Lingüística Sistémico Funcional* afirma que "el lenguaje es un potencial de significado compartido, a la vez una parte de la experiencia como una interpretación subjetiva de la misma (p.10). Para él, el contexto (contexto de cultura y contexto de situación) es el marco que configura los significados, razón por la cual, la ausencia de elementos contextuales incide fuertemente en la construcción de significados compartidos (Ghío y Fernández, 2008). La falta de tonos presentes en la oralidad, las miradas, los gestos amables o distantes, pudo incidir en la falta de concentración general durante los encuentros y las

dificultades de comunicación y comprensión mutua, y también ciertas ausencias recurrentes por parte de algunos estudiantes.

Sin duda, la modificación de las coordenadas espaciotemporales incidió en la conformación de los vínculos. Tomamos el término *torsión del espacio,* que propone Baquero (2020) para pensar esta modificación de las coordenadas espaciales, considerándolo también para la categoría de tiempo, incluso la apelación a lo *religioso* en términos de ritualidad. Refiriéndose a la crisis de 2001, el autor menciona que *la vuelta* al espacio escolar (en aquel momento de quienes habían abandonado la escuela, ahora de todos en el momento del retorno a la presencialidad) es indispensable en términos de *amparo*. La mención del espacio fraterno, maternal o paternal, de donación incondicional de cuidado, consuelo, protección, confianza y apertura de horizontes vitales que sacudía el propio territorio de las vidas y obligaba a jerarquizar, valorar, crear posibilidad. Durante la pandemia se hizo palpable el hecho de dejar de lado la dualidad entre *cuidar/enseñar* (Alliaud y Antelo, 2011), habitual en el sentido común generalizado.

Como expresan Masschelein y Simmons (2014), el tiempo escolar es un *tiempo expropiado* (en tanto capital: conocimiento, destreza, cultura), liberado para el bien común para su uso. La escolarización, y en este caso la presencialidad en los Institutos formadores, suspende el orden de lo desigual generando un tiempo-no-productivo. Es "(...) por medio de esta suspensión [que] los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares" (p.33).

Creemos que en las dificultades para vincularnos pesó esta ausencia del tiempo propio, el tiempo de cursado, que sustrae a lxs estudiantes de la cotidianeidad y nos reúne en torno a, por ejemplo, el mate. El s*alir* de casa, de las obligaciones cotidianas, insertarse en *otro lugar* fuera de los roles de la domesticidad debió influir para desvirtuar el trabajo en la distancia. Eso que atisbamos cuando, en medio del meet telefónico pudimos ver las chapas del techo y las redes de la pesca colgadas en las paredes, o en el gesto de la practicante que se ponía la chaqueta para rendir su coloquio.

Otro punto a mencionar es que las ya débiles relaciones entre docentes de Taller y el Ateneo se hicieron más dificultosas aún, sobre todo por la ausencia de algunos de lxs integrantes en el armado de la propuesta y en el proceso de evaluación. Aunque hubo aportes en torno a la corrección de los contenidos de cada área, sentimos que en definitiva la integración y reflexión sobre los contenidos estuvo a cargo de las docentes de Taller. Este hecho nos compromete a la necesidad de continuar intentando crear lazos al interior del Equipo formador. Esto es imperioso porque las re-adecuaciones curriculares fueron importantes y orientadas por los supervisores y los equipos directivos en el sentido de concentrar las actividades en los NAP y en las escuelas primarias:

> (…) Se ha orientado en la planificación de trabajos que tomen conocimientos explorados por distintas dimensiones disciplinares y posibiliten integrar asignaturas, ya que la complejidad de este tiempo no ofrece las mejores condiciones para llevar adelante en paralelo ocho, diez o doce espacios curriculares diferentes. Este énfasis por la integración de saberes y perspectivas dejará, sin lugar a dudas, mejores condiciones para el regreso a la presencialidad (Southwell, 2020, p.170).

Relación Teoría y Práctica - Instancia de Residencia

Otro de los nudos que podemos problematizar corresponde a la relación siempre conflictiva entre Teoría y Práctica, en particular en la Formación Docente. Entendemos que la relación entre Teoría y Práctica es una relación recursiva y que no se define desde la lógica de la subordinación. Por el contrario, es "(…) desde las particularidades y los obstáculos específicos de la Práctica que recurrimos a un nuevo punto teórico, del mismo modo que la Teoría es el resultado de la articulación entre una Práctica y otra" (Korinfeld, 2017, p.37). No obstante, esta afirmación que presentamos a modo de intencionalidad se dirime de diversas maneras en la situación concreta del Taller. Habitualmente (y pre-pandemia), el espacio del Taller de Práctica era un espacio asociado al conocimiento experiencial o práctico y los saberes formales ocupaban un lugar central en relación con este. Sin embargo, durante el desarrollo del Taller en el año 2020, el énfasis -por parte nuestra como docentes- estuvo en el conocimiento teórico. Intentaremos a continuación dilucidar esta afirmación.

Una de las premisas que orientó el trabajo fue, como ya manifestamos, que toda actividad de transformación sobre una realidad (material, simbólica) puede ser considerada una Práctica. En consonancia, otras tareas del Taller de Práctica IV que habitualmente pasaban desapercibidas como la lectura de propuestas de enseñanza, la reflexión sobre la construcción de planificaciones, el trabajo con los materiales curriculares, el acercamiento a las instituciones asociadas a partir de encuentros con equipos directivos y coformadorxs o con egresadxs, fueron resignificadas y adquirieron otras características asociadas al conocimiento práctico. Esta propuesta pareció ser clara para nosotras, docentes del Taller, pero luego de transcurrido el año, y habiéndonos enfrentado a las instancias evaluativas, podemos suponer que esta forma de trabajo donde la Residencia no estuvo directamente vinculada a la inserción en las escuelas asociadas, no fue percibida con la intensidad habitual por lxs estudiantes, que no llegaron a vivenciarlas como Prácticas.

Esto nos llevó a preguntarnos qué hace de la Residencia una instancia de alto impacto para lxs estudiantes. Y encontramos al menos dos posibles respuestas: creemos, por un lado, que la significatividad radica no únicamente en el acercamiento a las tareas docentes sino también en el hecho de asumirlas y responsabilizarse por ellas; por otro,

la Residencia enfrenta a lxs estudiantes a la toma de decisiones en situaciones que, aunque *artificiales*, deberían ser lo más reales y cercanas posibles al futuro trabajo. La toma de decisiones (Sanjurjo, 2002) en el marco de la imprevisibilidad del aula es lo propio de la Práctica docente y esto solo puede ser vivenciado, justamente, en el aula. También, es el momento en que los conocimientos didácticos adquieren relevancia, en que se entraman el conocimiento pedagógico y el conocimiento específico y donde, en última instancia, los propios supuestos que configuran la identidad docente se ven autorizados o, por el contrario, cuestionados (en el mejor de los casos, ambos).

Como expresan Marcelo y Vaillant (2009), "(…) el conocimiento general y el pedagógico en particular no pueden comprenderse al margen del contexto en que surgen" (p.91) y, agregamos nosotras, al margen del contexto en que estos pueden ser *resignificados.* Es evidente que las experiencias de acercamiento al contexto fueron las posibles en el marco del panorama de pandemia pero podemos hipotetizar que no fueron suficientes. Fueron experiencias posibles en tanto contemplaron la situación de las escuelas asociadas, las condiciones de trabajo en el Instituto de Formación Docente y la propia disponibilidad en un contexto que nos sobre exigía y aún lo sigue haciendo. Pero fueron, también, insuficientes para la formación de lxs futurxs docentes y para entramar el saber formal con el *saber hacer* y para la consolidación del *aprender a enseñar*, aspecto también central en el Taller. El acercamiento a la situación áulica y escolar fue una gran ausencia durante el año 2020, especialmente cuando este es esperado con ansiedad por lxs estudiantes, a tal punto que al momento de emprender la tarea de escritura de narrativas la mayoría de ellxs recurrió, como ya dijimos, a su experiencia del Taller de Práctica III, no pudiendo reconocer como experiencia significativa lo realizado en el Taller de Práctica IV[6].

En la Práctica concreta la Teoría redefinió su lugar y hubo dificultades para que resignifique la experiencia. Desde el espacio pretendimos a lo largo del cursado que el conocimiento formal sea andamio para explicar fenómenos (Montero, 2001), construir nuevas miradas y/o para problematizar lo vivido/leído/construido. Y esto nos llevó a configurar nuevos requerimientos epistémicos (Jackson, 2002): la condición de *reflexividad* fue central en tanto supusimos que las teorías implícitas y explícitas podían objetivarse en este proceso. Fue un propósito ambicioso que se cumplió a medias. En muchos casos la tarea quedó anclada en lo emotivo y no se pudieron lograr formas más complejas de reflexión como reflexiones críticas, quedándose en descripciones no reflexivas o, en los mejores casos, reflexiones descriptivas o dialogadas, tal vez por la ya comentada dificultad de identificar una experiencia significativa para interpretar (Anijovich, Cappelletti y Mora, 2014).

Una mención particular debe hacerse sobre la posibilidad de argumentar las decisiones asumidas a lo largo de la construcción de las propuestas de enseñanza y a la

construcción en sí misma. Esta tarea demandó un conocimiento teórico específico: el didáctico de cada campo disciplinar (y la posibilidad de integrarlos) y manejo de los materiales curriculares. Para lxs estudiantes, este proceso tenía una dificultad añadida: en años anteriores, la planificación realizada estaba supeditada a las necesidades de las escuelas asociadas, ya que es recurrente que más allá del conocimiento que tengan de la didáctica y los contenidos, las propuestas terminen adaptándose a los requerimientos de coformadorxs y directivxs.

La experiencia del año 2020 tuvo otras condiciones: fueron lxs propixs estudiantes quienes debieron realizar la selección de contenidos, trabajar con los materiales curriculares, emprender la confección de propuestas de enseñanza y aunque inicialmente esto pudo ser visto como una dificultad, creemos que les brindó la posibilidad de desarrollar propuestas autónomas que es, en última instancia, lo que esperamos en el Taller de Práctica IV.

Para nosotras, docentes del Taller, el escenario que comentamos en este nudo problemático significó la reformulación constante de nuestras propias propuestas evaluativas. Llegado el fin del ciclo lectivo observamos que el Trabajo Final Integrador inicialmente proyectado presentaba algunas dificultades no previstas por nosotras[7] y que las situaciones significativas que lxs estudiantes retomaron no eran las que esperábamos. Había dificultad para construir registros o relatos narrativos, para incorporar la reflexividad en esos escritos, para dar cuenta de las decisiones asumidas en la construcción de las propuestas de enseñanza en el marco del proyecto. Al revisar ese proceso pudimos inferir que tal vez los requerimientos epistemológicos y metodológicos no fueron lo suficientemente desarrollados. Por este motivo debimos reajustar, redefinir y explicitar la propuesta mediante la elaboración de varios documentos de cátedra, devoluciones puntuales y encuentros virtuales.

Sin embargo, la lectura de Baquero (2020) puso mesura en nuestra desazón. En el artículo que mencionamos podemos recuperar algo de lo importante de las enseñanzas y los aprendizajes: no se trata de problemas técnicos, ni de conectividad, sino de aquello que atañe a la tarea de educar: "y entre las experiencias contemplo las experiencias del pensar, del pensar lo escolar mismo, sus enseñanzas y sus aprendizajes" (p.232).

Cierre y conclusiones

Llegadas a ese punto, estamos en condiciones de compartir algunas de las reflexiones realizadas que en clave de *conclusiones* nos permiten sistematizar lo abordado hasta el momento al tiempo que abren otras líneas y procesos de pensamiento. Para esta tarea, resulta conveniente recuperar la publicación de Cárdenas (2020) y pensar qué es lo *posible*, lo *imposible* y lo *irremplazable* en la experiencia de Taller de Práctica IV, en un intento por proyectar también el escenario para el año 2021, que si bien nos encuentra

con un gran bagaje construido durante el 2020, nos enfrenta a un nuevo contexto con la paulatina vuelta a la presencialidad en las instituciones de nivel primario.

Entonces, ¿qué se definió como *posible* en el año 2020? Sin duda, asumimos la certeza de que es posible *enseñar y aprender* en la educación de *emergencia* de modos diferentes a los habituales. Al mismo tiempo, pudimos recuperar los sentidos profundos del educar, más allá de las dificultades: sustraerlo de las imposibilidades y tornarlo *viable*. Comprendimos, por otro lado, que es *imposible* apurar los tiempos, ignorar los espacios y, principalmente, sustituir la experiencia total en las escuelas. Sumamos, por nuestra parte, aquello que consideramos *irremplazable* y aquí es central la presencia en las aulas del Instituto como en las escuelas asociadas, en referencia al tiempo *liberado* que mencionáramos anteriormente. Es irremplazable, también, la charla inicial donde compartimos detalles de las propias trayectorias, la comprensión gestual que no requiere permanentes explicaciones tanto como las conversaciones en sala de maestrxs en las escuelas, que inauguran la inserción en las escuelas asociadas en torno al mate, las miradas cómplices, los pequeños gestos de generosidad o distancia de lxs coformadorxs, pero sobre todo la presencia de lxs pequeños estudiantes que se acercan curiosos, el bullicio de los recreos, todos esos detalles configuran el vínculo en la presencia.

Y avanzando en el derrotero propio de la evaluación… ¿Qué proyectamos para el 2021? Tenemos la convicción que es necesario enfocar en la construcción de planificaciones como aspecto inherente de la Práctica. También, es *necesario* y factible, establecer y comprometernos a un trabajo más estrecho con las escuelas asociadas y, por qué no, alguna experiencia directa, aunque mínima, en las escuelas. Es *imprescindible* recuperar para esta tarea los tiempos del otrx que son, justamente, otros y lo vivido en clave de aprendizajes para reformular, mejorar, profundizar.

Por último, es *imposible* saber qué nos depara el año 2021. No obstante, aquí nos encontramos, repensando la experiencia del año anterior para construir una propuesta *viable* y genuina para este año, recuperando el sentido más profundo de la evaluación y autoevaluación: ponerla al servicio de quien enseña y aprende, construir Prácticas de buena enseñanza y de calidad para los estudiantes y lanzarnos al futuro con esperanza y convicción, por más incierto que éste se presente. Continuará...

Notas

1. Optamos por una expresión no binaria asumiendo que se trata de un posicionamiento político vinculado a la deconstrucción de la heteronormatividad. Nos interesa visibilizar la problemática de género, porque entendemos que las prácticas lingüísticas vehiculizan discursos sociales y asumen miradas que no son neutras, asumimos entonces que los discursos contrahegemónicos pueden contribuir a modificar la mirada sobre las desigualdades. Esta perspectiva es la de la glotopolítica,

que vienen desarrollando en nuestro ámbito especialistas como Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010).

2. Entendemos por *nudo* a una forma particular de entramado que tiende a cerrarse sobre sí mismo pero que puede ser deshecho, en nuestro caso, con la ayuda de la reflexión sistemática. Sumamos el adjetivo *problemático* para visibilizar su condición de cuestionable, incierto, por momentos incomprensible o inexplicable, pero inteligible a través de la acción recursiva de pensamiento entre teoría y práctica.
3. Entendemos por tramo a cada una de las partes que compuso esta propuesta aunque de ningún modo su desarrollo fue lineal.
4. Destacamos el campo disciplinar de *Literatura* por su especificidad y no como parte del campo disciplinar de *Lengua.* Por este motivo, la presentamos como un área con valor en sí misma.
5. Entendemos por *Comunidad de Práctica*, conforme con el marco normativo, a aquel espacio virtual donde se comparten y se ponen en discusión y a disposición saberes profesionales.
6. De hecho, la experiencia de una de nosotras en otra institución (E.N.S. N° 32) con coformadorxs, planificando, confeccionando material didáctico y realizando meets con lxs niñxs de Primaria resultó altamente significativa y recuperable, aunque dio lugar a otro tipo de emergentes problemáticos.
7. Aclaramos que lo que aquí comentamos se presentó como una dificultad recurrente en la mayoría de lxs estudiantes, aunque hubo algunos que pudieron sobreponerse y presentar trabajos acorde a lo solicitado.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context, 7* (1), 1-24. [https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs]

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-242). Buenos Aires: UNIPE.

Barbier, J.M. (2000). El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales. En Blanchard-Laville, C. y Fablet, D., (éds) *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-58). Paris: L'Harmattan.

Cárdenas, H. (2020). Una escena con todos los sentidos. P*ara Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas, 21*, 10-15. [https://online.pubhtml5.com/gqag/msav/#p=20]
Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación (2004). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Primer Ciclo EGB Nivel Primario. Buenos Aires.
Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación (2005). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Segundo Ciclo EGB Nivel Primario. Buenos Aires.
Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI-DGES,* 6(10), 11-25. [http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI_Vol-6-N%C2%B010.pdf]
Flusser, V. (1999). *Filosofía del Diseño*. Madrid: Síntesis.
Ghio, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones en la lengua española.* Santa Fe: UNL - Waldhuter.
Halliday, M. A. K. (1978). *El Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
Korinfeld, D. (2017). De pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En G. Frigerio, D. Korinfeld, y C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo* (pp. 15-39). Buenos Aires: Noveduc.
Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009). Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria [Decreto N° 528 de 2009]. Santa Fe.
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. Santa Fe.
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020). El campo de la Práctica Profesional Docente en contexto de ASPO Y DISPO en la provincia de Santa Fe. "La Residencia Docente: tensiones, conflictos, acuerdos en la complejidad" [Circular N° 13 de 2020]. Santa Fe.
Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos, 83*, 163-196. [https://www.cepchile.cl/cep/estudios-publicos/n-81-a-la-90-2001-2003/estudios-publicos-n-83/conocimiento-y-ensenanza]

Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163-174). Buenos Aires: UNIPE.

Capítulo 3

Intersticios y posibilidades de una práctica inédita en tiempos de pandemia

Claudia Cervantes

Lic. en Cs. de la Educación. Prof. de enseñanza pre-escolar. Profesora titular en el Nivel Superior en las Escuelas Normales N°35 y 36 de Rosario. Tiene a su cargo los Talleres de Práctica III y IV del Prof. de Educación Inicial y es Jefa del Dpto. de Práctica del Prof. de Educación Inicial de la Esc. Normal N°35

claudiamcervantes@gmail.com

María Fernanda Foresi

Profesora en Filosofía, Psicología y Pedagogía. Doctoranda en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación (UNR). Diplomada Superior en Ciencias Sociales (FLACSO-Costa Rica). Especialista en Gestión del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO-Convenio con UNR). Licenciada en Pedagogía Social (Universidad del Salvador). Especialista de Postgrado en Nuevas Infancias y Juventudes (UNR). Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de Nación). Profesora titular de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación (FHyA-UNR). Docente en UADER (Entre Ríos) y en UCEL (Rosario)

maferforesi2020@gmail.com

María Soledad López

Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación, Prof. en Cs. de la Educación, Prof. en Educación Preescolar, Maestra Nacional de Música. Profesora titular de Nivel Superior ISP N° 16, Profesora titular en la Esc. de Música de la FHyA-UNR, Directora de la Especialización en Ed. Inicial de FHAyCs.-UADER. Tiene a su cargo los Talleres de Práctica I, II y IV (ISP N° 16) y Didáctica y Taller de Práctica (FHyA-UNR)

prof.mslopez@gmail.com

Diana Urcola

Profesora en Cs. de la Educación (UNR) y Profesora en Educ. Preescolar (ENS N°34). Diploma Superior en Currículum y Prácticas escolares en contexto (FLACSO). Especialización Docente de Nivel Superior en Educ. Maternal. Profesora titular en el Nivel Superior de las Escuelas Normales N°34, 35 y 36 de Rosario. Tiene a su cargo los Talleres de Práctica I, II, III y IV, Problemáticas contemporáneas de la Educ. Inicial 2 y Didáctica en la Educ. Inicial 1 y 2 del Prof. de Educ. Inicial

durcola@gmail.com

Ana Elena España

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (UNR). Diplomada Superior en Cs. Sociales (FLACSO). Especialista y Magíster en Didácticas Específicas (UNL). Profesora en la carrera de Cs. de Educación (UNR), UCEL, IES 28 e IES 29.Tiene a su cargo Talleres de Práctica

anablogespana@gmail.com

Resumen

El presente artículo de opinión intenta plantear algunas problemáticas que visualizamos y vivenciamos durante el año 2020 en el Nivel Superior en general y en el Campo de la Práctica en particular a partir del contexto de ASPO y DISPO.

Esta contingencia inesperada nos interpeló y nos llevó a repensar nuestras prácticas de enseñanza, como así también las formas de acercar los conocimientos a nuestros/as estudiantes, para promover aprendizajes significativos y situados.

En este sentido nos preguntamos ¿cómo refundar la praxis formadora en un contexto inédito, desconocido, complejo?, ¿de qué manera nuestras posturas epistemológicas inciden en las prácticas docentes y en el modo de enseñar a enseñar?, ¿cómo articular la situación particular del contexto de pandemia, la relación Teoría-Práctica, la vida cotidiana?, ¿cómo pensar la Residencia de las/los estudiantes desde la virtualidad?

Palabras clave: Formación Docente - Práctica profesional - Enseñanza en contexto de pandemia.

Introducción

Las diversas concepciones y prácticas de enseñanza expresan un posicionamiento epistemológico, y han sido abordadas desde distintas perspectivas teórico-metodológicas. Estas perspectivas, a su vez, se transforman en la medida que el entorno de los docentes cambia y sus creencias, valores, teorías, representaciones, hipótesis, intereses, proyectos, influyen en la manera de decidir qué y cómo organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio que irrumpió durante el año 2020 debido a la pandemia, nos interpeló y nos llevó a repensar nuestras prácticas de enseñanza, como así también las formas de acercar los conocimientos a nuestros/as estudiantes, para promover aprendizajes significativos y situados.

En este sentido nos preguntamos ¿cómo refundar la praxis formadora en un contexto inédito, desconocido, complejo?, ¿de qué manera nuestras posturas epistemológicas inciden en las prácticas docentes?, ¿cómo articular la situación particular del contexto de pandemia, la relación Teoría-Práctica, la vida cotidiana?, ¿cómo pensar la Residencia de las/los estudiantes desde la virtualidad?

A continuación, planteamos algunas problemáticas que surgieron vinculadas al Nivel Superior en general y al Campo de la Práctica en particular que, a nuestro entender, son intersticios y posibilidades que nos ayudaron a pensar en alternativas posibles para asumir una Práctica inédita en tiempos de pandemia.

Problemáticas Generales del Nivel Superior

Condiciones laborales de los profesores

El trabajo de los profesores de Nivel Superior estuvo fuertemente impactado en este contexto inédito por la variedad de instituciones de pertenencia con diferentes pautas y organización interna que, por un lado, se tuvieron que atender y comprender, y por otro, por la necesidad de reorganización de los espacios curriculares a cargo para el trabajo

virtual, muchas veces diversificados y con distintos formatos: materias, talleres, seminarios, etc.
Nos enfrentó como colectivo, al aprendizaje de la utilización de plataformas y dispositivos que habitualmente no utilizábamos de este modo en nuestra tarea cotidiana para poder diseñar las clases, digitalizar el material bibliográfico, buscar recursos virtuales para hacer prácticos, planificar las clases sincrónicas, entre otras cuestiones inherentes a nuestra tarea.
Todo esto fue parte de una abrumadora simultaneidad de situaciones que atender, puesto que encontrar nuevas lógicas organizativas en la virtualidad al interior de cada espacio curricular, no fue una cuestión menor. Sumado a ello surgieron dificultades en el trabajo por la falta de dispositivos tecnológicos de uso exclusivo en los hogares y también, en muchas ocasiones, por un servicio deficiente de conexión a Internet que no llegaba a cubrir la alta demanda. Por otra parte, se nos sumaron a los profesores, además de las tareas de índole pedagógico, nuevas tareas administrativas y nuevos e inéditos protocolos de examen en la virtualidad.
Este contexto puso de manifiesto la necesaria articulación al interior de los espacios curriculares para aunar esfuerzos y así poder sobrellevar la complejidad de lo que tocaba enfrentar como un nuevo desafío pedagógico-didáctico. Al mismo tiempo que se visibilizó esta necesidad de encuentros y articulaciones intrainstitucionales, quedó expuesta la realidad de los profesores, que tienen la carga horaria casi en su totalidad frente a curso, sin poder contar con horas pagas destinadas a realizar estas articulaciones tan importantes en el marco de una carrera de nivel superior.

Condiciones relativas a los encuadres normativos y a los curriculum institucionales e interinstitucionales

El Campo de la Práctica no fue ajeno a esta dificultad que se profundizó más aún por las características que tiene y la función de ser articulador de los otros espacios curriculares y eje vertebrador de la Formación Docente y también garante de articulaciones interinstitucionales con las instituciones asociadas. Esta situación nos impulsó a buscar nuevas estrategias emanadas del encuentro, intercambio y producción conjunta de propuestas generadas desde el colectivo de docentes pertenecientes a diversos espacios curriculares y otros Institutos de Formación Docente.
Hubo muchos momentos de desconcierto e incertidumbre. En algunos casos, los equipos directivos de las instituciones solicitaban lineamientos de las autoridades ministeriales para avanzar sobre cuestiones que afectaban su funcionamiento y organización, en vez de promover acuerdos hacia su propio interior. Era necesario estar al pendiente de las resoluciones y circulares provenientes de la Subsecretaría de Nivel Superior de la

provincia de Santa Fe como un amplio encuadre, sin dejar de considerar de un modo situado la realidad de cada Instituto de acuerdo al contexto.

Si bien sabemos que de acuerdo a la normativa vigente los Institutos no pueden decidir de un modo autónomo -lo cual de alguna manera limita la toma de decisiones en cuanto al desarrollo de las Prácticas y Residencias- desde nuestra perspectiva, es un punto de debate que nos debemos en el Nivel Superior: la necesidad de democratización de los Institutos Superiores de Formación Docente y de la elaboración de un reglamento orgánico adecuado al nivel. La mayoría de las instituciones superiores continúan sosteniendo un modelo de organización secundarizado, una gestión con escasa participación de distintos estamentos, con autoridades no renovables periódicamente y con escasísimos márgenes de autonomía. Consideramos que la democratización posibilitará, no solo formar y promover prácticas que amplíen los espacios de participación y compromiso de todos los actores involucrados, sino que además generaría mayor nivel de autonomía de estas instituciones.

Situadas en la realidad que nos tocó atravesar de incertidumbre al inicio del año, fuimos definiendo el rumbo desde el Campo de la Práctica, en consonancia con los lineamientos que llegaban de la Subsecretaría de Educación Superior. Valoramos por ello los aportes desde el Observatorio de Prácticas, a través de diferentes acciones desplegadas para acompañar el cursado y evaluación del Trayecto de la Práctica en los IFD santafesinos en el 2020. Tanto los documentos que brindaron orientaciones, como los talleres y conversatorios de acompañamiento a los profesores resultaron significativos y se convirtieron en una fuente de referencia sumamente importante para la toma de decisiones de los equipos de Práctica en el contexto de crisis sanitaria y ASPO/DISPO.

Problemáticas en el Campo de la Práctica

Las tensiones que surgen de respuestas diversas a estos cuestionamientos nos permitieron reconocer que en ASPO y DISPO se estaba desarrollando una Práctica singular que nos convocaba al análisis. Consideramos que esa Práctica debía leerse superando visiones tecnocráticas e instrumentalistas. No se trataba de una mera aplicación de la teoría, como inmersión o un apéndice final de la formación, negando la dimensión contextual y subjetiva.

La epistemología alternativa de la Práctica a partir de los aportes de los enfoques hermenéuticos-reflexivos y críticos nos da pistas para plantear nuevas formas de enseñar a enseñar. La formación deberá centrarse, entonces, en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las Prácticas desde las elaboraciones teóricas existentes y a construir Teorías a partir de las Prácticas (Sanjurjo, 2017).

En estas circunstancias consideramos posible que desde el Trayecto de la Práctica se generen experiencias formativas, en las cuales los/las estudiantes - futuros docentes se apropien de claves interpretativas y vivenciales para construir propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas.
Esto potenció en los/las formadores/as un compromiso con la actualización constante y con la reflexión sobre la propia Práctica. El 2020 fue el año en que nos vimos obligados/as a revisar nuestros supuestos, reconstruir nuestras propuestas y recorrer un camino que resignificó los procesos metacognitivos.
El Campo de la Formación en la Práctica Profesional es en sí mismo un espacio de producción, de conocimiento pedagógico, que nutre la perspectiva de articular la Formación Docente inicial con la Formación Docente continua y que actúa como eje vertebrador en los diseños curriculares. Se trata de un Trayecto que recupera saberes en un curriculum espiralado que debe vincularse con los Campos general y orientado y/o específico. Interesa el proceso y el resultado. Esta doble articulación -del Trayecto en sí mismo y con otros espacios de los diseños curriculares- posibilita síntesis e integraciones progresivas, y la construcción de un conocimiento profesional potente.
Los espacios de Práctica en 2020 se nutrieron de los saberes construidos en años anteriores a lo largo del Trayecto, recuperando las experiencias institucionales y con las escuelas asociadas que permitieron la reconstrucción de conocimientos situados. Esta actividad resulta compleja y muestra las debilidades del proceso formativo.
Una de las problemáticas con la que nos encontramos en esta situación de excepcionalidad fue cómo acompañar las trayectorias de nuestras/os estudiantes y pensar en la Residencia desde otro lugar, sin la presencialidad a la que estamos acostumbrados/as.
Cuando pensamos en trayectorias, nos referimos a "un recorrido, un camino en construcción permanente" (Ardoino, 2005; citado en Nicastro y Greco, 2012, p.22). Estas autoras señalan que cuando adherimos a esta idea, las interrupciones, atajos, desvíos, tiempos, seguramente serán aspectos a considerar para su análisis y ese camino que se construye implica a sujetos en situación de acompañamiento.
Ahora bien, en este contexto de pandemia: ¿Cómo se produce ese acompañamiento? ¿Quiénes son los sujetos implicados? Consideramos que, al transitar una situación inédita atravesada por la incertidumbre, tanto docentes como estudiantes, pudimos consolidar un vínculo, no fácil de construir a través de una pantalla, en el que nos acompañamos mutuamente.
El/la estudiante, al iniciar el ciclo lectivo, espera que el/la docente brinde cierto marco de previsibilidad a lo que acontecerá durante el año, y por lo general, esto de alguna manera sucede. Tenemos algunas certezas respecto de dónde realizarán la Residencia, cómo, en qué institución asociada, durante cuánto tiempo, qué sala, grado, curso

podremos asignarles; sin embargo, la pandemia, de alguna manera irrumpió, derrumbando aquello que creímos tenerlo organizado, previsto, asegurado.

En este contexto, entonces, es que tuvimos que "barajar y dar de nuevo", volver a pensar la clase, sin presencialidad en la escuela, habilitando otras maneras de transitar lo escolar apelando a la "reflexión en la acción" (Schön, 1992; citado en Sanjurjo, 2002, p.26), ofreciendo variedad de aprendizajes en contexto de DISPO y ASPO, articulando con las experiencias desarrolladas en años anteriores, posicionándonos fuertemente en la idea de Trayecto de Práctica como secuencia formativa.

Surgieron así desacuerdos, vacíos e interpretaciones cruzadas, lo que obligó a los formadores a revisar decisiones y establecer negociaciones y acuerdos. Tal vez este aislamiento fue un tiempo y espacio propicio para fundar relaciones y promover el trabajo en equipo. Sin acuerdos, sin consensos, las experiencias de Práctica resultan inviables y utópicas.

En esa revisión y toma de decisiones, los formadores encaramos un año de trabajo que desocultó supuestos instalados en los propios discursos respecto de la Práctica tales como: *"sin presencialidad no hay Residencia posible", "si se reciben así, estarán mal preparados para el futuro", "es muy difícil mantener el vínculo pedagógico con una pantalla de por medio", "no tenemos muy claro para qué grupo pensar las propuestas en este contexto", "acompañar a los/las residentes en este contexto inédito es complejo porque es todo diferente"*. Esto generó un gran desafío a nivel de los equipos de Práctica de los Institutos, dadas las orientaciones recibidas avanzado el año, para que se realicen Prácticas en contexto, y que estas se adecuen a las propuestas que las instituciones asociadas habían resuelto diseñar como parte del trabajo con los grupos de niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Fue necesario convocar a los colegas de Ateneos y Seminarios, en las carreras de Formación Docente para el Nivel Inicial y Primario, para hacer equipo con ellos y producir propuestas y materiales conjuntamente. El tiempo inédito potenció las redes, los intercambios, las experiencias incipientes que resultaban sensibilizadoras e inspiradoras. Expresaban búsquedas de modos de volver a encontrarnos en ese trabajo común que nos convoca que es el de enseñar y aprender la Práctica docente.

En las carreras de Formación Docente para el Nivel Secundario, el equipo de profesores a cargo de los talleres del Trayecto de la Práctica, el contexto de la pandemia, también nos invitó a reavivar los diálogos en función de compartir ideas, experiencias y proyectos comunes.

Siguiendo a Wenger (2001):

> Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la

> experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las Comunidades de Práctica son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento (pp.259-260).

En ese sentido los vínculos con las escuelas asociadas fueron recreados. En algunos casos hubo dificultades en conectarse con las mismas y con los docentes coformadores en la suspensión de la presencialidad. A esto se sumó, en algunos casos, grupos muy numerosos de practicantes y la complejidad que generó en los mismos formadores y residentes el uso de las nuevas tecnologías volviendo complicada la resolución de las inserciones e intervenciones en un período de tiempo tan breve.

Otra dificultad se centró en el acompañamiento a practicantes en la distancia, en plataformas o herramientas de comunicación, acompañar en asincronía y en sincronía. No todos los practicantes tenían conectividad y el conocimiento necesario para manejarse con las tecnologías. ¿De qué aprendizajes podían apropiarse los residentes en este contexto? ¿Cómo resolver la tensión presencialidad y en la distancia?

El mundo pandémico ha visibilizado descarnadamente las desigualdades que impactan en el campo educativo y nos han lanzado a encontrar las vías y los caminos para seguir sosteniendo la institucionalidad. Nos desafió desde la perspectiva de la inclusión a sostener la Educación Superior como un derecho.

Los formadores aprendimos a la par de los residentes, aprendimos mientras enseñamos. Ese caminar a la par del otro, nos invitó a redescubrirnos como sujetos en búsqueda, con más preguntas que certezas y a corrernos del lugar del supuesto saber, para transitar un camino de enriquecimiento mutuo. Aprendimos a ser empáticos por WhatsApp, a ser contenedores en un Meet y a mostrar emociones a través de las pantallas.

El desafío fue trabajar sobre las realidades subjetivas de los residentes y convocar al diálogo, a recuperar el material en territorio, del terreno desde otros registros. Dar lugar a escrituras pedagógicas, animarlos a que escriban y produzcan. Las vivencias de prácticas en DISPO fueron fuertes y deben decantar en experiencias a través de la reflexión. Y ahí estaba el profesor del Taller acompañando, ayudando a objetivar los sucesos y procesos.

Otro aspecto que nos movilizó en el Campo de la Práctica y que nos llevó a reflexionar y a revisar nuestros supuestos, fundamentos, criterios, instrumentos y Prácticas, fue la evaluación.

Desde el Trayecto de la Práctica sostenemos la evaluación como un proceso, entendiéndose como un acompañamiento a la formación que nos permite ir enriqueciendo las Prácticas, fomentando la propia reflexión sobre las mismas y proponiendo diversos criterios e instrumentos como un modo de concretar la difícil articulación entre evaluación y acreditación, entre proceso y producto, entre aspectos cualitativos y cuantitativos.

En este contexto, no podemos negar que tuvimos que revisar necesariamente esos criterios e instrumentos e inclusive, en algunos casos, eso fue un disparador para revisar concepciones acerca de la evaluación de la Residencia que estaban muy arraigadas en nuestro hacer cotidiano y atravesadas por una visión aplicacionista de la Práctica y de control o constatación de la evaluación. Decires tales como *"si no van a las escuelas la Residencia es imposible"* o *"qué docentes se van a recibir si no pasaron por el aula"* o *"cómo evaluar si no las podemos ir a verlos en las aulas"* dieron cuenta de lo mucho que movilizó a los equipos de Práctica a revisar estas concepciones para crear, en consecuencia, modos singulares e inéditos de evaluar en este contexto.

Sumado a esto, en el caso de la evaluación de esta Práctica pre-profesional que implica la Residencia, se suma a la complejidad propia del proceso mismo de evaluación y la del objeto a evaluar, el hecho que participan del proceso diversos actores (residente, docente coformador, docentes de Práctica y de Ateneo), quienes a partir de una particular mirada pueden aportar información y elementos que permitan reflexionar sobre el mismo. Por lo tanto, tuvimos que deconstruir diversas miradas, articular criterios y establecer acuerdos entre todos estos actores.

Sabemos que evaluar no es un proceso neutral y aséptico, por ello no es posible la objetividad entendida como el acto de asignar un valor exacto, sin pre-conceptos o teorías previas, a un proceso o producto. Por eso propusimos que la evaluación debía ser, sobre todo en este contexto, un acompañamiento permanente que nos permita enriquecer las experiencias que íbamos desarrollando. Para esto fuimos realizando devoluciones permanentes a las/los residentes y las mismas fueron socializadas, para que el proceso que realizaba cada una/o enriquezca al de la/del compañera/o, generando además instancias de coevaluación y fomentando la propia reflexión sobre la Práctica. Este modo de entender la evaluación, como acompañamiento y retroalimentación, adquirió más fuerza en este contexto que, de por sí, generaba mayor incertidumbre y temores en nuestros estudiantes en relación con su formación. Por tanto, coincidimos con la idea de pensar a la evaluación en este contexto como "una oportunidad de revisar, resignificar y animar a los residentes...

La evaluación entendida desde esta concepción toma en cuenta el contexto y los procesos, y no solo los resultados: da voz a los participantes en condiciones de apertura y diálogo; busca captar la complejidad de los fenómenos que se producen; está atenta a los valores en juego y no a los indicadores técnicos; no convierte la complejidad en simplificación y se realiza a partir de una negociación en la que tienen voz los evaluados" (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2020, p.12).

Por tanto, se propusieron diversas instancias de coevaluación y autoevaluación, entendida como un proceso reflexivo en el que cada sujeto es a la vez, observador y objeto de análisis. Así, quien evalúa es el propio practicante-docente. Podríamos decir

que se trata del punto más problemático, ya que exige una mirada retrospectiva de la propia Práctica, de las acciones, marcos conceptuales, metodologías, interacciones, etc. Esto permitió que los propios residentes asumieran mayor protagonismo en la evaluación de sus Prácticas y eso trajo como consecuencia un corrimiento del centro del acto de evaluar al profesor de Práctica. Tal como señala Santos Guerra (1996, p.33) "la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad", es decir, es un proceso de problematización sobre la propia Práctica profesional que genera en el docente una inevitable ansiedad puesto que están en juego su autoestima y todas sus estrategias de enseñanza (Camilloni et al., 1998).

Pero, también, en este contexto se pudo acrecentar la evaluación entre pares, cuestión que en la presencialidad no habíamos logrado profundizar. La virtualidad permitió que los/las residentes compartieran la totalidad de sus intervenciones, lo que no sucede cuando están en las escuelas, ya que están en distintos grupo-clase en simultáneo y esto hace que no puedan observarse. Esta coevaluación se constituyó en un interesante ejercicio de retroalimentación (Perassi y Celman, 2017), ya que es una estrategia colaborativa que brinda una experiencia formativa y democratizadora, donde se propician espacios de diálogo y reflexión en el aula marcados por la participación igualitaria (Borjas, 2011).

También tuvieron mayor protagonismo en este proceso los profesores de Ateneo, ya que, al ser la mayoría de las intervenciones virtuales, pudieron observar y acompañar en la totalidad del proceso, lo que enriqueció la Práctica al retroalimentarse desde distintas miradas.

Y, por último, queremos destacar la visibilización que tuvieron los coformadores constituyéndose en actores fundamentales en este proceso y estableciendo vínculos más estrechos y frecuentes con los residentes. Por lo general, la participación de los coformadores en este Trayecto de Práctica se da casi exclusivamente en el momento de la Práctica in situ, lo que Jackson (1998) denomina "fase interactiva" del proceso de enseñanza. Recién allí es donde se realiza una interacción entre el docente/residente y los/las estudiantes, desarrollando el diseño de enseñanza previsto. "Pero en las otras fases de este proceso, en la "preactiva y postactiva", los coformadores tienen escasa participación, ya que, en la fase preactiva, la referida a la planificación de las propuestas, al diseño de las estrategias y el desarrollo de los materiales didácticos, solo participan en el inicio de esta etapa, brindando o sugiriendo la temática a abordar y posteriormente supervisando la propuesta didáctica finalizada, realizando algunas sugerencias. Pero no interviene en la cocina de la planificación, quedando su función reducida al de un evaluador de la propuesta, en el mejor de los casos, o a un observador pasivo en otros. Por otra parte, en la fase postactiva, cuando se lleva a cabo la

evaluación, tanto de los aprendizajes realizados como de la propuesta pedagógica diseñada e implementada, participa parcialmente realizando una evaluación final del proceso del practicante/residente"[1]. En casi todas las experiencias de Residencia desarrolladas durante el 2020 podemos decir que el coformador fue parte indispensable y protagónico de las tres fases de este proceso formativo.

En el contexto actual de pandemia la mirada se focalizó en el sostenimiento de las relaciones vinculares, en fortalecer un diálogo abierto y constante entre todos los actores. El seguimiento, la lectura, el acompañamiento y la visualización de los distintos repertorios didácticos presentados y plasmados por los/las estudiantes, fueron socializados en espacios virtuales comunes, los instrumentos didácticos presentados por cada grupo de residentes fueron analizados con devoluciones de particulares de cada uno de los actores, pero a la vez compartidas. La virtualidad, si bien modificó las formas de vincularnos y de trabajar, también posibilitó la invención y reconversión de propuestas curriculares. Este desafío ha requerido de la evaluación constante y detallada que animaron a una reflexión profunda que enriqueció los procesos de aprendizaje y reflexión, como así también el de enseñanza.

Lo que el 2020 nos dejó

Si bien hemos podido avanzar en muchos aspectos durante 2020, debemos reconocer que en estas Residencias con ausencia o con escasa presencialidad nos faltaron algunos aprendizajes, sobre todo los ligados a la convivencia, los climas institucionales, las tramas subjetivas, los espacios físicos constitutivos de lo escolar y el lenguaje de los cuerpos. Otros aprendizajes sí fueron posibles, como los vinculados con la capacidad reflexiva y metacognitiva, capacidad de adaptación a situaciones inéditas, la toma de decisiones, el posicionamiento político y la capacidad de indagación.

En este sentido creemos que la Red de Formadores del Campo de la Práctica fue el espacio necesario para poner en diálogo las problemáticas mencionadas y compartir experiencias posibles. Las características de la misma -ser autoconvocada, horizontal, participativa- así como los objetivos que persigue -trabajo colaborativo, socialización, intercambio, autoformación, establecer acuerdos en relación al Trayecto de Práctica- nos permitieron un diálogo constructivo entre todos los participantes.

En los encuentros virtuales pudimos reflexionar junto a otros y repensar las concepciones de Práctica que sostenemos, la epistemología de la relación teoría-práctica y la posibilidad de sostener nuestras acciones y decisiones.

La propuesta de encontrarnos en la Red nos interpeló a reflexionar y revisar, fundamentarse teóricamente y compartir perspectivas con profesores de todo el país. Llevamos a cabo una instancia autoformativa con un estilo propio que entramó las Prácticas que desplegamos en diversos escenarios.

Nos posibilitó también pensar de manera autogestionada y articulada con diferentes Institutos de Formación Docente de todo el país. En ese marco, se diseñó un encuentro con los coformadores a partir de la organización de un ciclo de acompañamiento en el que se abordaron temáticas y problemáticas propias de este contexto dinámico, apelando a la escucha de todas las voces. Este ciclo se enmarcó en lo dispuesto por el Reglamento de la Práctica Docente Marco (Decreto Nº 4200/15) que rige actualmente en la provincia de Santa Fe, y que en su art. 36 define los requisitos para la acreditación del Profesor/a coformador/a, estableciendo la asistencia a un mínimo de tres encuentros convocados por las instituciones formadoras.

Estamos convencidas que debemos sostener estas instancias, con iniciativas propias desde los Institutos de Formación Docente, dado que son una forma de socialización profesional, que nos permite vincularnos entre todos los que formamos parte de la Residencia de las/los estudiantes de manera situada, además de constituirse en una de las pocas oportunidades que tenemos de decidir autónomamente, dentro de lo que la misma normativa establece.

Todas las propuestas que compartimos desde la Red nos sostuvieron y nos dieron fortaleza para poder llevar adelante un año con Prácticas y Residencias inéditas. Saleme (1997) expresa que:

> Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si uno estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto mismo de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente (pp.67-68).

Creemos que esta pandemia nos permitió comprender la advertencia que plantea María Saleme, un docente con oficio de peón de la cultura no enseña más que lo que le enseñaron, no toca la raíz problemática de su campo, no sabe que puede neutralizar al rey y entonces no lo jaquea. Nos sentimos convocadas como formadoras del Campo de la Práctica a pensar las Residencias en estas condiciones como herramientas de transformación de la experiencia de enseñar. En ese sentido construimos escenarios posibles en los que se desarrollaron las mejores escenas de la Práctica en este contexto complejo que atravesamos como colectivo docente de Nivel Superior.

Notas

1. Extraído de la Investigación INFoD Convocatoria 2013 - Proyecto N° 2016 "El acompañamiento del coformador en los procesos de construcción de conocimiento

profesional docente de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial". Graziottin, B.; Italiani, E.; López, M.S.; Marozzi, M.; Mozzi, M.L.; Surraco, F. y Urso, F.

Referencias bibliográficas

Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 15, 94-107. [https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1206/2361]

Camilloni, A., Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020). El campo de la Práctica Profesional Docente en contexto de ASPO Y DISPO en la provincia de Santa Fe. "La Residencia Docente: tensiones, conflictos, acuerdos en la complejidad" [Circular N° 13 de 2020]. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Reglamento de la Práctica Docente Marco [Decreto Nº 4200 de 2015]. Santa Fe.

Nicastro, S y Greco, M.B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens.

Perassi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*, *21*(3), 23-31. [https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2169/2256]

Saleme, M. (1997). *Decires.* Córdoba: Vaca Narvaja.

Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa I: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: editorial Magisterio del Río de la Plata.

Sanjurjo, L. (2017). Los trayectos formativos de los Formadores en prácticas Profesionales. *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*. Poio, julio. [https://reppe.org/poio/?page_id=634]

Sanjurjo, L. (2002). *La Formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Rosario: Homo Sapiens.

Wenger, E. (2001). C*omunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Madrid: Paidós.

Capítulo 4

Dispositivos de Formación Docente basados en la socialización: la pareja pedagógica y el/la coformador/a

Vanesa Angelina Nuñez
Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora de 1º y 2º Ciclo EGB. En el ISP N° 1 "Manuel Leiva" (Casilda) trabaja en Práctica Docente II: La Institución Escolar, en el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración y Profesorado de Educación Secundaria en Economía. En el ISP N° 22 "Mastro Addad" (Fray Luis Beltrán) se desempeña en el Taller de Práctica III. En la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) es Profesora Auxiliar en la cátedra de Residencia Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación
vane80_26@hotmail.com

Georgina Silioni
Docente de Nivel Inicial. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestranda en Prácticas Docentes. En la ENS N° 36 es profesora de Taller IV en el Profesorado de Educación Primaria e Inicial. Se desempeña en el Jardín de Infantes N° 51 "Constancio Vigil". En la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) es Profesora Adjunta en la cátedra de Residencia Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación
gsilioni@gmail.com.ar

Resumen

La siguiente producción plantea un abordaje teórico general. En él se reconoce a la Residencia como una instancia de formación profesional. Una formación que implica transitar un proceso constructivo de aprendizajes sobre la Práctica docente.

Con el propósito de potenciar el impacto de la formación inicial sobre la construcción del conocimiento profesional, se consideran sustanciales los dispositivos de formación que posibilitan la reflexión y la socialización porque habilitan una propuesta formativa significativa con relación a un ejercicio profesional de los futuros docentes.

Luego, presentando un desarrollo más específico sobre dos dispositivos de Formación Docente, se abordan teóricamente: el/la docente coformador/a (docente encargado de la formación en terreno) y la pareja pedagógica (par que transita la misma instancia formativa y comparte experiencias de aprendizajes). Ambos son considerados porque posibilitan el acompañamiento, aportes para el aprendizaje sobre la Práctica y la reflexión sistematizada, que requiere de una articulación con la teoría. Se plantea un abordaje de la experiencia y de las concepciones subyacentes en la Práctica desde marcos teóricos, para hacer de la Práctica un objeto de análisis y conocimiento, para su modificación y enriquecimiento.

Palabras clave: Dispositivo de formación- Pareja pedagógica- Coformador/a.

El sentido de los dispositivos en la Formación Docente

La experiencia que brinda el transitar la Práctica docente trata de una instancia formativa importante en las carreras de Formación Docente. Por tal motivo se ve necesario definir teóricamente cómo se concibe la formación. Esto implica una preparación para una actuación específica, una formación profesional para un futuro ejercicio de Prácticas profesionales. Según Ferry (1997) "Esto presupone… muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol que uno va a desempeñar, etcétera" (p.54).

Además, esta formación implica el desarrollo de pensamientos, teorías, creencias, supuestos, valores que constituyen una determinada interacción Teórica-Práctica, constituidos en la formación inicial y durante toda la biografía escolar de los/las futuros/as docentes. Según Sanjurjo (2009), en este proceso formativo se reconocen trayectos como: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional.

La formación inicial representa una sustancial etapa para el posterior ejercicio profesional. Según Davini (2016):

> Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (…) La formación inicial genera los cimientos de la acción (…) (p.25).

Se reconoce el potencial formativo de la instancia inicial, y más en la constitución del ser docente, porque permite abordar contenidos que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos.

Considerando a Davini (2016), se puede explicar que tiene relación con:

- *Organizar situaciones de aprendizaje para los sujetos y contextos*: trata de planificar dispositivos y secuencias didácticas; establecer relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje y trabajar a partir de las representaciones y experiencias de los estudiantes.
- *Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos*: consiste en organizar los tiempos y recursos del aula. Además, resolver situaciones que suceden en la clase, promover la cooperación entre los alumnos y la labor grupal, observar y evaluar desde un enfoque formativo.
- *Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje*: organizar procesos y actividades de aprendizaje, procurando la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras disciplinas.

- *Utilizar nuevas tecnologías*: explorar los potenciales de los recursos telemáticos, como comunicación digitales y multimedia para emplearlos en función de objetivos y contenidos de enseñanza.
- *Trabajar en equipo e integrarse a la escuela*: para analizar situaciones complejas junto a otros docentes y profesores de Prácticas, participar en la formación de sus compañeros y en propuestas realizadas por la escuela.
- *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión*: con responsabilidad, solidaridad y justicia.
- *Reflexionar sobres sus Prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos*: desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos que permitan construir soluciones ante cada dificultad, mejorando el ejercicio docente.

Para que el proceso formativo inicial pueda ser significativo en la construcción del perfil docente profesional, es necesario habilitar los espacios de construcción reflexiva, de lectura, interpretación y comprensión de situaciones reales, la toma de decisiones son sustanciales para la conformación del conocimiento y Práctica profesional. En la instancia inicial, se reconoce el potencial formativo de las Prácticas porque permiten cruzar los conocimientos teóricos con las situaciones reales y contextualizadas que se vivencian en ámbitos educativos, como el aula.

> Cualquier docente, desde el momento en que entra en un aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que nunca antes se podía llegar a imaginar, delante de imprevistos que no puede resolver atendiéndose únicamente a los confines y al grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación (Torres Santomé, 1991; citado en Jackson, 1994).

La Práctica docente posibilita el cruce entre saberes y teorías; y en ese cruce, se construyen conocimientos que permiten decidir, actuar y responder a las distintas situaciones que hacen a la Práctica. Sobre este pensamiento pedagógico práctico se construye el conocimiento experto y práctico durante el proceso formativo docente. Según Davini (2016), "Este proceso es de gran importancia cuando lo que se busca no es solo el desarrollo de una habilidad, sino la formación misma, para modelar las Prácticas profesionales" (p.33).

Se considera que los espacios de Práctica formativa habilitan experiencias de aprendizajes compartidas, de mediación y construcción reflexiva. Formarse desde las Prácticas docentes, transitando un espacio de encuentro con otros, permite vivenciar un proceso gradual y posibilita la participación de los/as alumnos/as, desempeñándose en acciones que hacen a la tarea del ser docente.

En este sentido, se puede decir que "la Práctica se concibe como espacio curricular diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones" (Pérez Gómez, 1997, p.143).

Schön (1983) revela los procesos mediante los cuales los/las estudiantes residentes aprenden de la Práctica, el conocimiento en la acción compuesto por modos de hacer y valorar las situaciones áulicas y, generalmente, adquiridos de modo inconsciente y acríticamente. La reflexión en la acción consiste en pensar en lo que se hace al mismo tiempo que se está haciendo una confrontación empírica de las teorías que sostiene el/la profesor/a cuando se enfrenta a la Práctica, produciéndose un diálogo entre la situación problemática a través de acciones y reacciones mediatizado por el aparato conceptual de la persona que se desempeña como docente y el contexto del escenario pedagógico. En la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción será el/la profesor/a el/la que, al activar su recorrido teórico, sus objetivos y el contexto del aula, quien elabore una teoría propia que le permita diagnosticar la situación y seleccionar las alternativas de acción más apropiadas a cada situación. Para este autor, el/la residente debería desarrollar un rol práctico en su proceso de Residencia que abone a la construcción de conocimiento a partir de reflexionar con la realidad educativa.

Pero para que el/la docente llegue a ser un agente de cambio y entendiendo que la Práctica profesional es una construcción social (Carr y Kemmis, 1998) debemos trascender la reflexión personal y considerar igualmente las causas sociales e históricas de la enseñanza, las condiciones reales y los estudiantes concretos donde esa Práctica se realiza (González Sanmamed, 1995).

El concepto de "habitus", definido por Bourdieu (1972), permite pensar el "habitus" profesional docente, como aquellos esquemas adquiridos a lo largo de nuestra trayectoria escolar y procesos de socialización profesional, que se ponen en acto en las Prácticas cotidianas. Philippe Perrenoud (2001) sostiene que solo la reflexión puede modificar el habitus.

Observar, socializar, registrar las propias Prácticas son dispositivos que permiten develar aquel núcleo resistente al cambio que empleamos en nuestras Prácticas pedagógicas.

Como disparadores de la reflexión debemos mencionar a las tensiones y los incidentes críticos, constitutivos de las Prácticas. La tensión nos encamina en un proceso que remite a una persona, grupo de personas o un objeto que están sometidos a fuerzas contrarias y constituyen una posibilidad de cambio y crecimiento, mientras que el incidente crítico es un acontecimiento que altera el orden naturalizado y las acciones rutinarias no logran resolverlo, provocan crisis y producen episodios con consecuencias para el cambio y el desarrollo profesional teniendo incidencia en la Práctica.

La reflexión y la socialización son procesos nodales en la formación de un/a residente, considerando algunos recaudos como socializar la reflexión en resguardo de posturas individualistas, reconocer su complejidad para impedir una perspectiva simplificadora y reconocer los atravesamientos ideológicos para evitar las miradas ingenuas.

Para potenciar la instancia de Residencia como un espacio de construcción del conocimiento profesional, desde una práctica reflexiva sistematizada, se consideran dispositivos de formación. Los dispositivos entendidos como artificios complejos permiten concebir alternativas de intervención y revelar otros sentidos sobre las experiencias. Facilitan la comprensión de una problemática o situación para un nuevo accionar, en búsqueda de una resolución o cambio. La manera en la que se decide organizar e implementar el dispositivo favorece, o no, una construcción de nuevos aprendizajes. Dicha construcción tiene que ver con el abordaje de un contenido que posibilite generar novedad y la conformación de otros sentidos, desde las vivencias que otorgan nuevas situaciones. Los dispositivos de formación son considerados sustanciales en el aprendizaje de la Práctica docente.

En sintonía con lo expresado anteriormente, lo importante es construir espacios de formación profesional desde la implementación de dispositivos que posibiliten el conocimiento construido a partir del análisis y reflexión sobre la propia Práctica y sobre la de un/a otro/a que vive la experiencia y se presenta como profesor/a coformador/a o como par.

El/la coformador/a en la Formación Docente

Pensar la Residencia es pensar en un trayecto, esto nos refiere a un recorrido, un camino en construcción permanente, es ubicarse más allá de la idea de algo que se modela, que se puede anticipar o que se lleve a cabo taxativamente respondiendo solo a ciertas normas o reglas. No es un protocolo a seguir sino un itinerario en situación.

A este itinerario el/la residente no lo recorre solo, se encuentra involucrado en una situación de acompañamiento, caminando sus Prácticas junto a su formador/a y coformador/a. La Residencia es un camino que se recorre y se construye en ese recorrido.

Sabemos que uno de los momentos de mayor impacto en la Formación Docente es el proceso de socialización profesional que da por inaugurado el/la coformador/a al recibir un/a residente. Al hacer foco en este momento de la construcción del conocimiento profesional docente es necesario explicitar el enfoque en el cual nos posicionamos para abordar el aprendizaje de la Práctica docente.

Entendemos a la enseñanza como una Práctica socialmente construida, conformada a través de un proceso de interacción social, histórica, cultural y económica. Dichos procesos ocurren en marcos específicos en los cuales se legitiman ciertas condiciones y se inhiben otros en favor de los intereses hegemónicos. Específicamente en

> (…) la enseñanza se define la transformación de las prácticas educativas, de los valores y de las acciones de las personas que intervienen en dichos procesos, así como las estructuras sociales e institucionales en las que actúan, a través de un compromiso

> concreto con la mejora de la educación y, en el último término, con la sociedad, porque el fin primordial de la educación será la emancipación social y personal de los individuos (Gonzalez Sanmamed, 1995, p.72).

La relación entre la Teoría y la Práctica no es directa y lineal sino que es dialéctica, poniendo atención a los problemas del contexto educativo para informar y transformar las maneras de entender y vivenciar la Práctica.

La Teoría se elabora en y desde la Práctica de manera que además de la comprensión y la interpretación se posibilita la toma de conciencia de las condiciones que potencian o paralizan a la Práctica educativa, cuya condición para arribar a ello es la reflexión de las decisiones y acciones que acontecen en el aula.

Los resultados de las investigaciones sobre el proceso de socialización durante la Residencia son incompletos frente a la complejidad de dicho proceso. En contraposición a la visión funcionalista en la cual el/la residente es moldeado/a según su coformador/a, las investigaciones recientes se han focalizado desde una perspectiva dialéctica en donde se consideran la influencia que ejercen los aspectos personales e institucionales del futuro/a profesor/a.

Griffin (1986) arriba a la conclusión que la actitud de la persona residente respecto a los/as estudiantes o la enseñanza tiende a variar de acuerdo transita su Residencia en la medida en que se potencia su relación con el/la coformador/a.

> Los estudiantes para profesor manifiestan un alto nivel de preocupación relativo a sí mismo que va disminuyendo a medida que avanza la experiencia (Griffin et al., 1983) su preocupación por el impacto de su enseñanza en los alumnos aparece una vez que han conseguido su propia socialización en el campo de la enseñanza y mejorado su preocupación sobre cómo enseñar. Obviamente, esta cuestión está enormemente influida por el contexto y la acción desarrollada por el coformador (Gonzalez Sanmamed, 1995, p.146).

Durante este período de Práctica el/la residente pone en juego e intenta comprobar aquellas concepciones sobre la docencia y la enseñanza construidas y sostenidas por su propia biografía escolar. Muchas veces esto se realiza de una manera inconsciente, no explícita. Es por esto que sería conveniente que durante la Residencia se le ofreciera la oportunidad de reflexionar y tomar conciencia de sus propias concepciones así como de desarrollar concepciones más amplias de la enseñanza y de las instituciones (Gonzalez Sanmamed, 1995) que le permitan interpretar mejor sus experiencias pasadas y prepararse para las futuras.

En varios estudios se concluye que, según los/as estudiantes a profesor/a, la influencia más significativa es la que ejerce el/la profesor/a de terreno, ayudando a desarrollar el rol profesional, brindarles apoyo personal y sostén en la toma de decisiones pedagógicas.

En el período de Práctica el/la residente aprende de la persona que desarrolla la coformación, quien detenta la función socializadora en primera instancia, haciéndose imperioso darle al proceso de acompañamiento de la Práctica un espacio protagónico. Es Barbier (2000) quien al referirse al tema designa como “procesos de conducción” a los fenómenos representacionales que acompañan las Prácticas, es como un pensamiento relativo a ellas. Pérez Gómez (1997) contempla que el/la docente suele reproducir Prácticas estereotipadas que el/la residente aprende mediante el período de observación. Además, la Práctica se acompaña de fenómenos afectivos.

> Conscientes o no, tomados en cuenta o no, estos fenómenos afectivos están presentes de todas maneras y juegan un papel extremadamente importante en el inicio de una Práctica, su desarrollo y su renovación. Para nombrarlos, hablaremos de un proceso afectivo, que designa entonces el conjunto de los fenómenos de tipo placer-desplacer, satisfacción-sufrimiento, que acompañan una Práctica e indisociablemente la imagen de sí, individual o colectiva, al interior de esa Práctica (Barbier, 2000, p.5).

Esto nos permite observar al momento inaugural de la Práctica, a la Residencia de manera íntegra, donde el/la profesor de terreno se conduce dentro del aula según sus representaciones, habitus profesional y maneras de ser docente que se inició con su trayectoria escolar enmarcando su biografía escolar y que continúa durante su desarrollo profesional, y que además puede transmitir y enseñar a ese docente en ciernes a reconocer las oportunidades de reflexión, los dispositivos para el análisis de su Práctica y formarlo como docente sin temor a los cambios y transformaciones. Acompañarlo/a y sostenerlo/a para que logre aprender de los errores, reflexionar sobre sus acciones y decisiones pedagógicas sin aprensiones, para consolidar una Práctica docente potente.

Es indispensable describir el contexto donde el/la estudiante realiza su inserción como residente. Las escuelas asociadas son las instituciones que habilitan espacios para que los/as residentes concreten su proyecto de intervención pedagógica y didáctica. En el reconocimiento de la vida institucional, en el encuentro con el/la profesor/a coformador/a y el grupo particular, el/la estudiante residente va construyendo un cúmulo de experiencias que, a partir del análisis y reflexión, se hacen conocimiento de su Práctica situada.

Considerando evidente el reconocimiento que la enseñanza y el aprendizaje no solo se desarrollan por la presencia de un/a residente y un/a coformador/a sino que es una situación pedagógica que se encuentra bajo la influencia de determinadas condiciones institucionales, históricas, políticas y de otros actores sociales. No debemos avanzar sin antes dejar en claro cómo entendemos al contexto y su influencia en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de los/as residentes; para ello nos sostenemos en Escontrela Mao (2003), quien expresa:

> (…) las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje, el contexto constituye un poderoso conjunto de fuerzas que influyen en la educación, como las consideraciones de ética, justicia social, cosmovisión, libertades, autoridades, poder, etc. (p.36).

Desde esta perspectiva integral, el/la coformador/a debería tener una mirada crítico - reflexiva no solo del estudiante, sino de la institución, del currículum, de la clase, y de las potencialidades que despliega la presencia de residentes en la institución asociada; mirada que se materializará en el aula, en sus decisiones pedagógicas, sus estrategias didácticas puestas en juego, en la constitución y construcción del vínculo con el/la residente y la posibilidad que le brindará de habitar la clase junto a él/ella.

Desde nuestro lugar de profesores formadores hacemos foco en un nivel micro contextual (Rueda, 2014), que nos posibilitará distinguir aquellos factores que inciden en el ejercicio docente, la ausencia o instauración de espacios para la socialización profesional, la reflexión crítica de la Práctica, las características de acompañamiento pedagógico al residente como así también, develar los procesos asumidos por el/la residente para afrontar los avatares de esta relación en la constitución del vínculo entre este/a y su coformador/a, ese idilio epistémico que abonará u obstaculizará el proceso de construcción del conocimiento profesional docente.

La pareja pedagógica: un par clave en el aprender la Práctica docente

La pareja pedagógica es considerada un dispositivo potente y significativo de formación en las Prácticas profesionales. Este consiste en posibilitar un acompañamiento y construcción de aprendizajes entre pares; acompañamiento en relación al conocimiento, a lo afectivo y emocional que se ponen en juego en una instancia de Práctica como la que brindan los espacios de Residencia docente. Por tal motivo, se concibe este dispositivo como clave en la formación, durante una experiencia que para muchos/as estudiantes es novedosa.

En la instancia de Práctica docente, los/as estudiantes trabajan grupalmente, con un compañero/a que puede ser elegido/a por afinidad, por coincidencias en la organización de horarios disponibles para la realización de la Residencia docente o aleatoriamente. El par de residentes actúan, deciden y comparten miradas, experiencias, conocimientos sobre las formas de construir la propia Práctica.

En los espacios de formación inicial docente, como es el de Residencia, el dispositivo pareja pedagógica se presenta como la oportunidad de trabajar con otro/a, de conocer reflexionando desde la experiencia que da la Práctica situada y desde la teoría. Se reconoce este dispositivo como un aporte a la construcción del conocimiento profesional de los/as estudiantes futuros/as docentes. Para ello, es necesario habilitar propuestas y

situaciones de aprendizaje donde la reflexión sea una constante sobre temas identificados como relevantes en la Práctica.

> La reflexión puede incluir una o varias dimensiones. Es posible reflexionar sobre supuestos y creencias, sobre el contenido a enseñar, sobre las concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, sobre las problemáticas institucionales en las que se llevan a cabo las Prácticas, sobre el contexto socio-político y cultural que las condiciona, entre otras cuestiones. Sería importante que la formación en la reflexión abarque todas estas dimensiones (Sanjurjo, 2009, p.13).

En el intercambio reflexivo entre los/as estudiantes que conforman una pareja pedagógica se pueden recuperar e interpelar conocimientos específicos del Campo curricular donde desarrollan su Práctica, saberes que se construyen al vivir y significar la vida institucional de la escuela asociada, representaciones sobre el rol docente, el desempeño reconocido, decisiones tomadas desde un posicionamiento teórico, epistemológico, pensamientos y sentires provocados en el devenir de la clase, etc. Por lo dicho, se considera a la reflexión como posibilitadora de análisis, revisión y confrontación "entre la Práctica impuesta, una Práctica deseada y la Práctica asumida; entre los factores personales y externos que pueden ser causantes de los posibles desajustes" (Sanjurjo, 2009, p.14).

La pareja pedagógica habilita "mirarse y ser mirado como formas de deconstrucción-construcción" (Edelstein, 2011, p.188). El planteo que realiza la autora permite pensar la observación como oportunidad de generar aprendizajes a partir de lo decidido, desplegado y concretado en una clase.

En la observación entre pares, cada estudiante residente se convierte en un testigo; pero no realiza una observación de la Práctica ajena desde un rol pasivo. Desde este dispositivo, se trata de tener un papel activo, ser testigo participante del proceso realizado por su par; testigo que compaña, observa, interviene, con su presencia, es parte de la clase. Luego dialoga sobre cuestiones que hacen a la Práctica y al ser docente. La pareja pedagógica puede construir un espacio de diálogo para rescatar, valorar y, también, mejorar y enriquecer cada decisión y acción realizada en el momento anterior, durante y posterior a la Práctica.

La observación entre pares, durante el momento en el que se concreta la propuesta educativa, ubica, tanto al practicante como a su par observador, en una situación de implicación. Ambos se encuentran implicados en lo que acontece en el aula. Desde sus acciones y presencias, son parte del escenario pedagógico.

Haciendo foco en el/la observador/a, se puede decir que la implicación se produce desde su presencia y participación en el devenir de la clase. Registra lo acontecido, los pensamientos que provoca el ser observador/a desde un lugar activo, marcando

presencia, afectando el espacio y tiempo que ve y percibe. Es parte de la clase que construye y desarrolla su par en formación.

La participación de la pareja pedagógica en la clase abre la posibilidad a ambos/as residentes de pensarse desde su manera de ser docente, desde las decisiones tomadas y concretadas. Se le permite volver a pensar la clase... volver a pensar la enseñanza a partir del insumo que le aporta su compañero/a, a través del registro que produce desde su rol de observador/a.

El registro del observador/a debe servir de soporte para el análisis, comprensión y reflexión de la Práctica docente. El registro del par, junto a la devolución, que pueda realizar en un espacio de encuentro e intercambio, habilita a la revisión y modificación de concepciones previas, dando paso a la construcción de conocimientos necesarios y significativos para hacer del ejercicio docente, un ejercicio profesional.

Luego de la observación, el generar un momento de devolución entre los/as estudiantes que conforman la pareja pedagógica, significa considerar un espacio de retroalimentación en la evaluación entre pares. Una devolución que es significativa para aquel o aquella que aprende sobre la Práctica porque le posibilita enriquecer y construir el conocimiento profesional desde el encuentro, diálogo, intercambio sobre el reconocimiento de las fortalezas y debilidades en la forma de realizar la Práctica de enseñanza. El habilitar la palabra a partir de las devoluciones da la oportunidad de construir aprendizajes desde un lugar con sentido de experiencias compartidas, seguridad y confianza.

En relación con la idea expresada, los espacios de encuentro y diálogo que se dan en la pareja pedagógica permiten el aprendizaje sobre la Práctica, desde el abordaje de registros y devoluciones, realizando su interpretación, análisis y reflexión, articulando dialécticamente la Teoría con la Práctica. Esto corre a los/as implicados/as del relato anecdótico y profundiza el abordaje de la información desde una crítica sostenida y fundamentada con aportes de distintas teorías. La Teoría posibilita objetivar la Práctica de los/as residentes haciendo, junto a su par, un análisis y comprensión para conocer y modificarla desde una creatividad y conciencia sobre su rol y actuación. Modificar la Práctica para mejorarla, pensando y tomando decisiones necesarias y con nuevos sentidos, puede permitir atender a las diversas circunstancias y situaciones que se presentan en el ser docente practicante.

A modo de cierre, pensando la evaluación entre pares

A partir de lo desarrollado, se hace referencia a la implementación del dispositivo de pareja pedagógica como promotora de una evaluación formativa en la Residencia docente. Es necesario considerar la posibilidad que brinda el dispositivo para la evaluación durante la Práctica de Residencia. Esto nos lleva a pensar en un seguimiento

del proceso realizado por los/as estudiantes, llevando a cabo aportes significativos desde la propuesta formativa de Práctica docente, a partir de una evaluación formativa. La evaluación formativa se convierte en clave de conocimiento y aprendizaje tanto para los/as residentes como para el/la profesor/a formador/a a cargo de la experiencia. Este tipo de evaluación se puede comprender desde el aporte teórico realizado por Daniel Feldman (2010) que la define como una práctica que regula las acciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. Es la que se encuentra vinculada al desarrollo de los aprendizajes de los/as estudiantes. Esta forma evaluativa trata de una práctica que logra incidir sobre las acciones que se realizan durante la construcción de aprendizajes. En el proceso formativo, se puede aportar a los/as estudiantes ofreciendo un espacio de devolución, donde se brinda información y apreciaciones sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de aprender nuevos conocimientos. Esta evaluación, cuando se realiza entre pares que se forman en la Práctica docente, se potencia al presentarse como oportunidad de recibir aportes y conocimientos sobre el proceso realizado, comunicado desde la voz del par.

La pareja pedagógica aporta a la evaluación formativa de los/as estudiantes por ser un dispositivo que facilita los aprendizajes y la formación en un contexto que brinda la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo, en pos de promover cambios y transformaciones en la Práctica docente.

> El trabajo en pareja pedagógica como evaluación formativa, constituye una suerte de "efecto espejo". Dicho fenómeno se caracteriza por la capacidad de verse reflejado en un par que genera cambios significativos y devoluciones muy legítimas (…) Coherencia de esta propuesta de aprendizaje y evaluación en pareja pedagógica con la concepción del trabajo docente como una Práctica colectiva que implica la promoción y la generación de espacios de debates entre colegas, así como también, el aprendizaje de valores, actitudes y compromiso (Sanjurjo et al., 2016, p.6).

La Práctica evaluativa formativa que posibilita una retroalimentación entre pares, permite capitalizar las experiencias y conocimientos a partir de una instancia de socialización. Dicha instancia es vivida como diálogo, intercambios que favorecen el reconocimiento de aspectos de la práctica para fortalecer, revisar o generar nuevas y mejores decisiones que atiendan la complejidad que implica ser docente, construir y hacer la clase.

Si se pretende que el dispositivo de pareja pedagógica se convierta en un promotor de buenas prácticas educativas, se debe reconocer la instancia evaluativa entre pares y desde un clima de intercambio óptimo, de ofrecimiento y recepción de nuevas formas de ejercer profesionalmente la docencia.

Referencias bibliográficas

Bocquillon, M., Dehon, A. y Derobertmasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité: étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, *4*(1), 14-27. [https://www.erudit.org/en/journals/phro/2015-v4-n1-phro01926/]

Chung, H., y Van Es, E. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching*, *20*(2), 113-135. [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2013.848567]

Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, *50*(2), 77-95. [http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/issue/view/10]

Davini, Ma. C. (2016). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. (2010) *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ferry, G. (1993). *El trayecto de la formación*. Barcelona: Paidós.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación. En *Formación de Formadores. Serie Los documentos.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Aarón Gonzalvez, M. (2016). El contexto, elementos de análisis para enseñar. *Zona próxima*, 25, 34-48. [https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/487745]

Gonzalez Sanmamed, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, *35*(2), 243-260. [http://revistas.uach.cl/index.php/estped/issue/view/253]

Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Flores, L., Olave, I. y Villarreal, A. (2017). La influencia del mentor en el desarrollo de la identidad profesional del estudiante – docente de inglés durante sus prácticas profesionales: Expectativas vs. Realidad de los estudiantes de lengua inglesa. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMEI*. San Luis de Potosí. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1756.pdf]

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homosapiens.

Oyanedel, J., Duque, C., Jara, R., Merino, C. (2018). El proceso de mentoría como estrategia para la construcción de conocimiento profesional docente en el contexto de las prácticas pedagógicas en la formación inicial de profesores. Revista Tecné, Epistéme Didaxis, número extraordinario, 1-7. [https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9185/6897]

Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria Formación Profesional*, *29*, 125-140. [https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11382]

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rueda Beltrán, M. (2014) El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *Revista Argentina de educación superior*, 9, 9-36. [http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista9.inc]

Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. [https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001]

Sanjurjo, L. (2002). *La formación de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homosapiens.

Sanjurjo, L. y otros (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homosapiens.

Sanjurjo L., Caporossi, A. y Placci, N. (2016). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. *I jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. [http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764]

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología*. Buenos Aires: Clacso.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Capítulo 5

Notas de los Talleres de Práctica docente en el contexto de la presencialidad suspendida y las instituciones asociadas

Cecilia Pacenti
Profesora de EGB I y II y profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Actualmente se desempeña en Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe
ceciliapacenti@gmail.com

Marina Babini
Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Actualmente se desempeña como docente en escuelas secundarias e Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe

Resumen

Este escrito es una invitación a la reflexión, a formular interrogantes que habiliten a repensarnos desde los espacios de los talleres de Prácticas y nuestra vinculación con las instituciones asociadas. "No somos nada sin escuela. ¿No somos nada sin escuela?", intenta provocar un escenario imaginario varias veces vislumbrado y vaticinado por muchos como es la desaparición de la escuela. La escuela -para los talleres de Práctica- son instituciones asociadas, que son parte constitutiva de estos espacios y que en la trayectoria de los mismos ha ido adquiriendo diferentes nominaciones y vinculaciones. Lo acontecido en el año 2020, donde las escuelas han tenido la presencialidad suspendida, nos ha interpelado a re pensar la Formación Docente, desde los talleres de Práctica en los Profesorados de Nivel Secundario cuyo eje central, desde hace años, ha sido el de sostener Prácticas pedagógicas presenciales en instituciones educativas asociadas.

Palabras clave: Educación - Presencialidad - Talleres de Práctica - Instituciones asociadas.

No somos nada sin escuela. ¿No somos nada sin escuela?

Desde el 16 de marzo de 2020, a causa de la pandemia de COVID-19, se suspende la presencialidad en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Argentino. Durante este año, la presencialidad fue muy escasa. Esta suspensión generó innumerables situaciones en las instituciones educativas en las que predominaron preguntas en relación a *qué* y *cómo* íbamos a seguir enseñando, cómo sostener o generar el vínculo pedagógico. Variables que, en el formato presencial, son respondidas con engañosa y aparente facilidad.

No somos nada sin escuela solo intenta ser la exteriorización de un sentir que sin lugar a dudas pone a rodar otra pregunta que, si bien no es nuestro interés abordar aquí, consideramos fundamental esbozar. La misma se vincula con cuáles son aquellos aspectos esenciales de las escuelas. En función de ella, solo compartimos una idea que subyace a este escrito que es el estudio de la culturas escolares que propone Elsie Rockwell (2000) cuando teoriza sobre ciertas estructuras, herramientas y recursos de *larga duración*, de *duración relativa* y de *co-construcción cotidiana* que determinan una forma histórica de lo escolar. Estas variables que solidificaron la cultura escolar influyen en la construcción de nuestras identidades (personales y laborales) para *hacer escuela* sosteniendo modos de ser, una co-construcción del hacer educativo al que debemos reconocer cierto carácter subjetivamente.

En esta intervención es nuestra intención formular algunas ideas, preguntas, interpelaciones que nos han acompañado desde la suspensión de la presencialidad; intentando hacer foco en los espacios de la Práctica docente de los Institutos Superiores de Formación Docente para el Nivel Secundario, considerados estos como construcciones nodales en los que las formas de la cultura escolar se plasman materializando modos de hacer escuela a través de la instalación de rituales y costumbres que acompañan la utopía comeniana de universalidad (Diker, 2008).

Por ello, en primera instancia nos cuestionamos acerca de la noción de suspensión: ¿qué se suspende cuando se suspende la presencialidad? Esta "pausa" hizo que se suspendan los encuentros presenciales privilegiando el cuidado pero ¿cómo reorientar la mirada, el funcionamiento de los talleres de Práctica basados en la lógica de lo presencial, del habitar las instituciones y sus culturas, del encuentro?, ¿cómo redirigirlos para volverlos espacios significativos y acreditables cuando una pieza constitutiva de los mismos cambia su forma? Quizás esta suspensión, esta pausa en el camino es una oportunidad para mirar con otros ojos prácticas instaladas, generando nuevas formas y estructuras que re signifiquen estos complejos espacios.

Prófugos de una estructura escolar o construyendo una nueva forma (¿escolar?)

Ítalo Calvino (1972) con sus "ciudades invisibles" nos invita a viajar a Ersilia. Compartimos el viaje…

> LAS CIUDADES Y LOS INTERCAMBIOS.
>
> En Ersilia, para establecer las relaciones que rigen la vida de la ciudad, los habitantes tienden hilos entre los ángulos de las casas, blancos o negros o grises o blanquinegros según indiquen relaciones de parentesco, intercambio, autoridad, representación. Cuando los hilos son tantos que ya no se puede pasar entre medio, los habitantes se van: se desmontan las casas; quedan solo los hilos y los soportes de los hilos.

> Desde la ladera de un monte, acampados con sus trastos, los prófugos de Ersilia miran la maraña de los hilos tendidos y los palos que se levantan en la llanura.
> Y aquello es todavía la ciudad de Ersilia, y ellos no son nada.
> Vuelven a edificar Ersilia en otra parte. Tejen con los hilos una figura similar que quisieran más complicada y al mismo tiempo más regular que la otra. Después la abandonan y se trasladan aún más lejos con sus casas.
> Viajando así por el territorio de Ersilia encuentras las ruinas de las ciudades abandonadas, sin los muros que no duran, sin los huesos de los muertos que el viento hace rodar: telarañas de relaciones intrincadas que buscan una forma.

Este relato acompaña nuestras reflexiones y nos lleva a preguntamos qué queda de la educación cuando desaparece la escuela, cuando se suspende su presencia, qué queda de nuestro hacer profesional sin ella o ¿es acaso la educación inmanente a la escuela?; exponiendo además una urgente necesidad de pensar cuáles son los hilos que hemos tejido en la educación a través del tiempo y cuáles son las estructuras - formas escolares que impactan en los talleres de formación docente actuando como reguladoras de su accionar.

Los prófugos de Ersilia se van, escapan. Construyen en otro lugar. ¿Podríamos pensar que en esta ocasión los talleres estamos prófugos?, prófugos ¿de qué? … ¿de las lógicas escolares mecánicas?, ¿de las rutinas?, ¿de la escuela y su formato?, ¿del ideal comeniano de *"enseñar todo a todos"*?, ¿de la especificidad disciplinaria?

Habilitar estas preguntas, pensarnos prófugos nos devela que algo queremos ocultar, algo queremos dejar, algo queremos abandonar; aunque también algo queremos que permanezca.

En este contexto por demás de extraordinario, esta tensión nos acompaña. Escuchamos y decimos que no hemos elegido la virtualidad o al menos no como sucedió. ¿Será acaso que el prófugo va sin un rumbo cierto hasta que se construye nuevamente?, ¿estaremos buscando - esperando que esas formas / estructuras conocidas nos vuelvan a encuadrar, nos vuelvan a dar un marco de cierta o aparente seguridad?… Hay estructuras que nos ayudan a construirnos, nos ordenan, nos proporcionan refugio ante la incertidumbre… ¿qué estructuras de las escuelas nos ayudan a construirnos?, la presencialidad ¿es (o era) la estructura, el sostén de nuestros talleres?, ¿por qué sentimos, cuál prófugo, que debemos justificar nuestras decisiones para que tengan sentido y sean válidas?, ¿hay algo que queremos abandonar?, ¿qué deseamos conservar?

Si tomamos prestado de la química por unos minutos el significado de suspensión podemos apreciar que el término alude a la visibilización de pequeñas partículas sostenidas en otra sustancia que sirve de vehículo; ¿acaso este contexto caótico suspense una "normalidad" para visibilizar esas partículas de una escuela o formato escolar que estaba próximo a su fecha de caducidad?

Estos primeros interrogantes nos orientan a revisar algunas perspectivas o supuestos

históricos, entre ellas el mandato fundacional del Nivel Medio el cual, devenido de los Colegios Nacionales, fue visto mayoritariamente como una instancia preparatoria para la Universidad; aquí las raíces fuertemente disciplinarias, enciclopedistas y academicistas presentes en el nivel del mismo (Puiggrós, 2003).

En nuestra historia más reciente una nueva Ley de Educación Nacional (LEN Nº 26206) irrumpe, aparece como el analizador (Lapassade, 1979) que obliga a una revisión de los supuestos antes mencionados, provocando el surgimiento de algo desconocido e impensado hasta el momento: la Educación Secundaria como posibilidad para todos/as los/las jóvenes, adolescentes y adultos/as de nuestro país. Aparece en el horizonte de nuestras Prácticas un desafío que obliga a la resignificación de sentidos del universo de la docencia, particularmente dentro del Nivel Medio, los nuevos fines y sentidos de la formación de sujetos sociales invisibilizados como sujetos pedagógicos para ese nivel. La ampliación del derecho a una Educación Secundaria de calidad pone en valor las diferentes trayectorias, pero también inaugura en este nivel cierto aspecto de universalidad, visibilizando la multiplicidad del devenir en el hacer cotidiano que invita, una y otra vez, a *tejer nuevas figuras* (Terigi, 2010).

Se instala en el debate educativo la indelegable consideración de una educación *en* y *para* una vida democrática. Este hito histórico, uno de los últimos hilos trazados en la trama educativa, devela parte de la urdimbre del nivel; sin embargo, el derrotero de las innumerables reformas que atravesó pocas veces puso tan en evidencia como la actual pandemia la fuerte impronta academicista y enciclopedista del mismo. La fragmentación de los tiempos y los espacios vino acompañada de la preponderancia disciplinaria que materializa algunas de las piezas que caracterizaron a la educación en la modernidad. Entre ellas, la construcción artificial de una organización espacio temporal como así también el uso y ocupación de la distribución de los cuerpos en el mismo; pero también de la insustituible Formación Docente o de un cuerpo de especialistas en el manejo de saberes y de un método a través del cual transmitir esos conocimientos (Pineau et al., 2001).

¿De qué manera la formación de formadores puede contribuir con ese cuerpo de especialistas más allá de la presencialidad? De acuerdo al momento histórico en que nos posicionemos reconocemos cómo la Formación Docente puso la intencionalidad en variados aspectos de la misma, tal como sostiene Litwin (2012), podemos reconocer tres grandes grupos de corrientes teóricas sobre Formación Docente. El primero de ellos refiere a la agenda clásica (décadas 1950/1960) y pone el acento en la planificación desde un enfoque tecnicista, donde el docente es visto como un buen planificador enfocado en la enseñanza, perdiendo de vista que podemos enseñar y no aprender, enseñanza-aprendizaje aparecen como una misma cosa y no como entes / categorías / acciones diferenciadas. El segundo de ellos nos remonta a la reflexión sobre la clase

(décadas 1970/1980) donde se prioriza la reflexión crítica sobre la clase a posteriori para enriquecer y mejorar clases futuras. Finalmente el tercer grupo en cuestión plantea el estudio de la clase en su transcurrir poniendo en valor el imprevisto: revaloriza el papel de lo espontáneo, las instituciones y una sabiduría práctica que integra y reconoce la reflexión.

Podemos conjeturar que las variables de esta última corriente han orientado los diseños de la formación de formadores que nos sirven de soporte actualmente, las reformas en los planes de estudio de las carreras de Formación Docente intentan fortalecer la relación entre el Institutos Superiores de Formación Docente fomentando una perspectiva dialéctica de la Práctica desde la concepción como trayectos a lo largo de todos los años de formación. Se destaca así el rol de las escuelas asociadas dado que se insiste en volver la mirada sobre la Práctica, el imprevisto y lo espontáneo adquirieron un valor protagónico, quizás más de lo que muchos de nosotros/as desearíamos y en la que pusimos a rodar un andamiaje sobre la Práctica construido sobre la reflexión en nuestro hacer. Es entonces cuando aparece este nuevo e implacable emergente que venimos abordando; casi sin dilación se anuncia la suspensión de las clases presenciales y su continuidad a la distancia y/o su bimodalidad. Nos preguntamos: ¿no somos nada sin escuela? Las piezas de la modernidad que le dieron forma son puestas en jaque en este período: no hay tiempos y espacios artificialmente construidos, e insistiendo en el foco sobre los talleres de Práctica: ¿cuál es su esencia sin presencialidad o cómo nos organizamos cuando ella adquiere otro formato?, ¿o no somos nada sin ella?, ¿qué nos queda cuando la presencialidad se suspende o muta? Como prófugos, ¿qué riesgos asumimos?, ¿somos capaces de pensar propuestas más allá de la masividad y la simultaneidad?

En Ersilia, sus habitantes migran hacia nuevas tierras en las que puedan volver a construir su ciudad, ¿qué queda cuando la escuela se traslada o los que habitan la escuela se van?, ¿qué nos queda en esta "nueva presencialidad"?, ¿cuán difícil es pensar en un nuevo "tejido" educativo para sostener el vínculo de enseñanza y aprendizaje… o podemos pensar en un tejido nuevo…?, ¿alguna vez imaginamos la docencia sin escuelas?, ¿y la formación de docentes sin escuelas físicas en las cuales practicar/enseñar?

Desde sus orígenes, la escuela se ha preocupado por unificar, ordenar, impartir los mismos saberes a todos/as bajo la premisa de la igualdad. Terigi (2010) plantea que lo común ha sido lo mismo durante décadas: una misma escuela, un mismo currículum, un mismo tiempo; podríamos aventurar que la pandemia nos obliga, nos fuerza, nos empuja a pensar en lo común más allá de lo mismo: no hay espacio compartido, no podemos sostener idénticos recorridos ni una única forma; la equivalencia entre lo mismo y lo común se rompe para habilitar lo común desde lo diverso, es decir, "(...) lo

común se construye como una novedad creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo (...) el ámbito pedagógico es el espacio de creación de ese espacio de todos en términos de producción y transmisión de saberes" (Rodríguez et al., 2015, p.182).

Retomando nuestra preocupación inicial con relación a los talleres de Práctica de formación de profesores/as, es en este contexto nuevo, cambiante, migrante en el que podemos identificar que en su devenir histórico han sostenido como principio rector una fuerte impronta disciplinaria a la luz de un ideal de universalidad que, tal como afirma Diker, oculta y niega lo común pensando en ello en el sentido que aquí lo hemos expuesto. ¿La sensación de desamparo por la mudanza a lo virtual que se produjo es proporcional a la angustia por la pérdida de lo universal y disciplinario? Recientemente escuchamos que el debate pedagógico didáctico inaugura la preocupación por una enseñanza y aprendizaje que apueste al desarrollo de saberes integrales, es decir, propuestas para pensar en la integralidad que pongan a jugar lo diverso, al menos en el momento preactivo de las propuestas de enseñanza. Frente a un panorama caótico creemos que hay una construcción posible.

Hacia la búsqueda y construcción de una tierra común

El relato de Ersilia nos invita a pensar qué permanece cuando las estructuras se pierden, se abandonan o mutan.

¿Cada taller de Práctica es un Ersilia? ¿Cada uno/a de nosotros/as somos como esos ciudadanos/as prófugos/as que tienen que abandonar las estructuras construidas en el taller para poder pensar en otras que nos otorguen sostén y cobijo?

¿Qué tramas tejen nuestros talleres de Práctica docente? ¿Cómo tendemos nuestros hilos con este nuevo encuentro? El recorrido retórico: observar, planificar, ejecutar, evaluar en clases presenciales se ha tornado una maraña que nos deja intersticios para habitar nuevas propuestas, ¿es esta la oportunidad de tomar distancia de este circuito para poder contemplarlo desde la lejanía?

Si esta situación genera o modifica algo en la escuela, ¿qué aspectos tenemos que modificar en los talleres?, ¿la concepción que asumimos de las Prácticas?, ¿el vínculo que establecemos con nuestros/as estudiantes, las escuelas asociadas y los/as coformadores/as?

Así como se piensa en nuevas instituciones marcadas profundamente por esta coyuntura, ¿podemos pensar en nuevos talleres, laboratorios de experimentación y reflexión constante? Resignificar, refundar sentidos esenciales no será un trabajo desde cero. Larrosa (2020) plantea la noción de "restaurar". Esta nos invita a examinar en profundidad nuestros espacios, pensar con qué queremos quedarnos y debemos intervenir ante la urgencia, la emergencia, lo inesperado e insospechado; definir las

bases, los cimientos de nuestros espacios de Práctica y fijar hacia qué rumbo queremos dirigirnos, elegir un norte y dibujar, imaginar, soñar una nueva Ersilia… convencidos de que la construcción de lo común es posible.

Como hemos mencionado, la educación aparece en el horizonte de la posibilidad, posibilidades que abren e inauguran nuevas maneras educativas de ser y hacer, desde aquí es que pensamos como posible nuevas construcciones, edificaciones, ciudades en las que los hilos de lo común y de lo diverso predominen en el tejido educativo.

Lo común como opuesto, distinto o al margen de lo universal, habilita a revisar la utopía comeniana de *enseñar todo a todos*, contrario a lo que uno puede creer en una primera aproximación; en la pretendida universalidad de la educación lo común no está/no estuvo contemplado. Tal como afirman Rodríguez et al. (2015), si lo común se asienta en lo diverso, el *todo a todos* no deja lugar para posibilidades diferentes: tal vez este vacío generado por esta nueva modalidad presencialidad viene a ofrecer una oportunidad para dar lugar a escuelas y formatos educativos a que abandonemos la búsqueda del ideal comeniano y empecemos a pensar en lo singular. La virtualidad ofrece recorridos diferenciales, secuencias, construcciones en diferentes tiempos y con diferentes procesos; es por ello que los talleres de Práctica son una oportunidad para generar propuestas de enseñanza que descansen en esta idea de lo común como lo diverso…

En esta nueva búsqueda, el formato que cada uno/a de los actores que habitamos los talleres hallemos para la generación de propuestas que encuentren sustento en estos principios, dependerá de los recorridos subjetivos / personales; pero es muy probable que nos alejemos del círculo observar, planificar, ejecutar, evaluar en clases presenciales y de secuencias meramente sostenidas por lo conceptual disciplinar…

"Desde la ladera de un monte, acampados con sus trastos, los prófugos de Ersilia miran la maraña de los hilos tendidos y los palos que se levantan en la llanura. Y aquello es todavía la ciudad de Ersilia, y ellos no son nada". Ersilia sin prófugos/as sigue permaneciendo con sus hilos… nosotros/as, ¿no somos nada sin escuela?

Referencias bibliográficas

Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Italia: Giulio Einaudi.

Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.

Davini, M. (2015). *La formación en práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, *47*(2), 15-25. [http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A]

Pineau, P., Dussel, I y Caruso, M (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. y Diker G. (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del

Estante.
Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
Larrosa, J., Malguizo, J., Danza, M., Muñiz, C. (2020). *La enseñanza interpelada. ¿Espacios, sentidos y alcances confinados? Alcances y efectos de la pandemia en la Arquitectura*. [https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/%C3%BAltima_jornada_de_conversatorios_fadu# .XyldvihKjIU]. UNL.
Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires.
Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11-25. [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902]
Rodríguez L., Peluso N., Tucci, M., Garrido, D. y Hernández, I. (2015). La educación popular en el siglo XXI: la construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base. *Polifonías Revista de Educación*, 4(7), 178-198. [http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20-%20Rodr%C3%ADguez.pdf]
Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010*. Santa Rosa, La Pampa.
Video: Brailovsky, D. (2020) *Reflexiones sobre el rol de los docentes durante el cierre de escuelas*. [https://www.youtube.com/watch?v=czaHp0Afoos&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3wr75pv Dq4XbQnSCGGauvxDaJLR6-6HpEfQRYy8QNS11YpR4pbWYrSdXU]. Perú.
Video: Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. [https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs]. Buenos Aires.
Video: Foresi, M. F.; Sanjurjo, L. (2020) *¿Estás ahí? cómo realizar las prácticas en tiempos de distanciamiento social*. [https://www.youtube.com/watch?v=pftNVumjG0M&t=2655s]
Video: Puiggrós, A., Rodríguez, L., Imen, P. Y Pineau, P. (2020). *Conversaciones en sala de maestrxs y profesorxs. Hacer escuela desde las pedagogías latinoamericanas*. [https://www.youtube.com/watch?v=7FvGtFd_v-I]. Amsafe.
Video: Romero C., Larrosa, J., Dussel, I.; Raimers, F. y Katz, A. (2020). *La escuela: del*

fracaso a la catástrofe. Entre la crisis de un modelo y el vacío de su ausencia. [https://www.youtube.com/watch?v=mQRMMa0NmMg]. La Usina Social.

Capítulo 6

Práctica Profesional Docente en el Profesorado en Matemática: articulaciones institucionales y evaluaciones formativas en el último tramo del trayecto

Natalia Sgreccia

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR, 2002), Magíster en Didácticas Específicas mención Matemática (UNL, 2007) y Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación (UNR, 2012). Recientemente ha finalizado el Programa de Posdoctoración (UNR) y la Diplomatura en Edición de Revistas Científicas en Línea (UCES). Tiene el cargo de Profesor Asociado Dedicación Exclusiva en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la UNR en la ciudad de Rosario, Santa Fe

nataliasgreccia@gmail.com

Virginia Ciccioli

Profesora en Matemática (UNR, 2011) y Doctora en Enseñanza de las Ciencias mención Matemática (UNCPBA, 2019). Tiene el cargo de Profesor Adjunto Dedicación Semiexclusiva en la FCEIA-UNR y de Profesor Titular Dedicación Simple en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR, ambas en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Es Profesora Titular en asignaturas de los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática y de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior Nº 33 "Dr. Mariano Moreno" en la ciudad de Armstrong, Santa Fe

cicciolivirginia@gmail.com

Resumen

En esta publicación se comparten algunas experiencias pedagógicas relativas al cursado virtual 2020 de las asignaturas Práctica Profesional Docente III y IV del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario. La misma se realiza, a modo de trabajo final de síntesis, en el marco del curso "Hacia una epistemología de la Práctica: Formación en Red" difundido por la Red Nacional del Campo de la Práctica. Las autoras han participado como asistentes de los cuatro encuentros mensuales del curso, siendo además parte del equipo organizador-de manera separada- de los dos últimos. Dicho trayecto formativo también contempló participaciones en eventos nacionales vinculados a la temática. Las experiencias que aquí se comparten recorren varios de los aspectos abordados en dichos encuentros, con especial detenimiento en las temáticas *vinculación con las instituciones asociadas* y *evaluación*. Puntualmente, se reconoce la particular relevancia que adquiere la existencia de vínculos académicos institucionales e interpersonales previos a la coyuntura impuesta por la pandemia. Asimismo, se ponen en valor las instancias de retroalimentación para favorecer una evaluación formativa propicia para los/as docentes en formación y la necesidad del sostenimiento del vínculo en la virtualidad (habilitando nuevos medios y formatos) para que dicho tipo de evaluación sea posible.

Palabras clave: Práctica Profesional Docente - Instituciones asociadas – Evaluación.

Introducción

En este trabajo se comparten algunas experiencias pedagógicas que tuvieron lugar en los espacios anuales de Práctica Profesional Docente III (PPDIII) y Práctica Profesional Docente IV (PPDIV) correspondientes al tercer y cuarto años respectivamente del Profesorado en Matemática (PM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Ambas actividades curriculares se ubican en el campo de la Práctica Profesional Docente (PPD, Resolución del Consejo Superior UNR Nº 27 del año 2018).

En correspondencia con dos de los ejes abordados en el curso "Hacia una epistemología de la Práctica: Formación en Red" difundido por la Red Nacional del Campo de la Práctica del que las autoras de este trabajo han participado, se comparten experiencias de *vinculación con las instituciones asociadas* y de *evaluación* en el contexto de implementación de PPDIII y PPDIV en el PM durante el año 2020.

El marco coyuntural impuesto por la pandemia provocada por el COVID-19, con la consecuente suspensión de las actividades presenciales, ha llevado a redefinir y adaptar algunas de las propuestas de trabajo a contextos esencialmente virtuales. No ha sido menor, en este sentido, el rol que jugó la concepción de Práctica que subyace al diseño del actual plan de estudios del PM, en coincidencia con lo que plantea el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en relación con el Campo de la PPD. Se parte de concebir a la Práctica como tarea central, compleja y multidimensional, que requiere de la reflexión y comprensión de sus dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, subjetivas, pedagógicas, didácticas, metodológicas y relativas al objeto de conocimiento a ser enseñado (Resolución del CIN Nº 856 del año 2013). Se trata de espacios de síntesis en los que se integran aportes de los diferentes Campos de Formación haciendo foco en las problemáticas que acontecen en el terreno (real o simulado). Los/as estudiantes de Profesorado al incorporarse gradualmente en los escenarios profesionales vivencian la complejidad del trabajo docente, recuperan los saberes y conocimientos incorporados para comprender lo que allí acontece. De este modo, se produce una aproximación de los conocimientos académicos a los problemas situados que posibilita la generación de nuevo conocimiento para la acción que emerge de la Práctica misma. En resumen, se concibe a la Práctica como espacio de síntesis y de producción de conocimiento situado que comprende la multidimensionalidad de la tarea docente.

Esta concepción de Práctica también ha sustentado el sostenimiento de los espacios de PPD en la virtualidad. Así, las actividades iniciadas de manera presencial durante el ciclo 2020 se sostuvieron de manera sincrónica o asincrónica en PPDIII y PPDIV. En particular, el trabajo en terreno, como actividad gradualmente constitutiva y componente transversal de los espacios de PPD debió repensarse.

Esto conllevó que los equipos docentes, desde un primer momento se replantearan qué se concibe como terreno en contextos de virtualidad para poder redimensionar las Prácticas (Foresi y Sanjurjo, 2020). En este devenir, las instituciones educativas, en todos sus niveles y modalidades, sostuvieron sus Prácticas. Esas Prácticas, con nuevos formatos, mediadas por otros recursos y en otros contextos, habilitan terrenos posibles de ser objetos de estudio, análisis e intervención. En efecto, negar la existencia de Prácticas en este marco implicaría negar la presencia de los sujetos y los contextos como condicionantes; lo que se correspondería con una concepción normativista e instrumentalista de las Prácticas (Sanjurjo, 2017).

Es así que desde la convicción de que mientras haya instituciones en marcha hay Prácticas posibles de ser objetivadas (Edelstein, 2020), se asumió el desafío de sostener el trabajo en terreno en la formación de profesores/as en el PM (priorizándolo en tercer y cuarto años). Asimismo, cabe reconocer que las posibilidades de acción en cada contexto, en cada Instituto de Formación Docente o Universidad, están sujetas a determinaciones que se gestan en otros niveles y que involucran a otros actores institucionales a quienes les competen decisiones relativas a acuerdos y convenios entre instituciones; cuestiones y decisiones, todas ellas, que posibilitan u obturan la concreción de propuestas específicas para la formación.

En lo que sigue, compartiremos experiencias de vinculación con las instituciones asociadas y de evaluación en PPDIII y PPDIV en el contexto de pandemia.

Vinculación con las instituciones asociadas

Es conocido que la formación de profesores/as en Argentina se encuentra dividida, dentro del sistema educativo, en dos subsistemas: el universitario y el terciario que, desde su génesis, se constituyeron de manera diferenciada. En el segundo, integrado por los Institutos de Educación Superior, las prácticas están reguladas por el Reglamento de Práctica Docente Marco a nivel provincial (Decreto 4200/15). En el mismo se delimitan aspectos organizativos relativos a la implementación de las Prácticas, en particular aquellas cuestiones específicas de la vinculación con las instituciones asociadas en el marco de las experiencias de trabajo en terreno. En cuanto al subsistema universitario, al momento no existen normativas relativas a la Práctica que alcancen a Profesorados de distintas Universidades, si no que cada Profesorado articula acciones desde la Unidad Académica en la que se circunscribe con las instituciones asociadas (a través de acuerdos o convenios).

En particular, desde el PM se viene trabajando en el fortalecimiento de los vínculos con las instituciones asociadas así como con los/as profesores/as que se desempeñan como coformadores/as, hacia a la construcción de un rol activo de los mismos (Ciccioli y Dominguez, 2020). En términos normativos a nivel institucional, en la actualidad se

cuenta con el documento Lineamientos para el Trabajo en Terreno de la PPD del PM (Resolución del Consejo Directivo FCEIA-UNR N° 564 del año 2019), construido colaborativamente entre docentes de la carrera. Se comparten aquí los puntos relativos a las instituciones asociadas, al rol del/de la coformador/a y a la gestión de entrada al terreno:

> *Las instituciones asociadas*
>
> Las instituciones asociadas pueden ser instituciones escolares de Nivel Secundario o Superior, de gestión pública o privada de la ciudad de Rosario, o eventualmente otras (excepto en PPD IV) como clubes, museos, bibliotecas u organizaciones sociales, en correspondencia con lo estipulado en el programa de cada trayecto. Se espera que en los distintos tramos de la PPD el/la estudiante pueda interactuar con realidades heterogéneas e intercambiar aprendizajes en diversos ambientes y con distintos sujetos.
>
> En particular se prevé que para el trayecto de PPD IV las instituciones asociadas se encuentren en una zona cercana a la que se ubica la institución formadora (FCEIA), a delimitar en acuerdo con los/las docentes del trayecto.
>
> *El/La docente coformador/a*
>
> El/La docente coformador/a es quien está a cargo del curso correspondiente en la institución asociada que recibe a un/a practicante. Será quien integre paulatinamente a dicho/a estudiante al trabajo docente en el contexto institucional, cumpliendo una tarea fundamental en la formación en terreno del/de la mismo/a a partir de acuerdos consensuados con los/as docentes formadores/as.
>
> *La gestión de entrada al terreno*
>
> El trabajo en terreno debe precederse por una gestión de entrada al mismo realizada por el/la practicante, en coordinación con su docente formador/a.
>
> Esta gestión se lleva a cabo en dos etapas:
>
> a) el/la estudiante recorre una o varias instituciones en la/s que solicita realizar su PPD, por medio de nota avalada por el/la docente de la asignatura. La nota de solicitud, membretada, contempla las actividades a realizar. Entre las instituciones que aceptan recibir al/a la practicante, este/a elige aquella donde realizará sus Prácticas (con aprobación final del/de la docente formador/a);
>
> b) se presenta la documentación correspondiente en la institución elegida y aprobada para la realización del trabajo en terreno, momento a partir del cual se la considera institución asociada. Esta documentación consta de: una nota de presentación, membretada, por duplicado, a modo de autorización, dirigida al/a la director/a de la institución, avalada por el/la docente formador y por alguna autoridad de la FCEIA (a nivel Departamento, Escuela o Secretaría Académica), en la que se contemplan las actividades a realizar (específicas de cada trayecto); una copia de estos lineamientos y de la póliza de seguro respectiva. El original de la nota es para la institución asociada; el duplicado, sellado y firmado como recibido por autoridad competente de la misma, queda para el/la docente responsable de la cátedra.

El contexto de pandemia ha conllevado una revisión de los modos de vinculación interinstitucionales en los dos subsistemas. Las voces de diferentes actores de la Práctica (docentes formadores/as, coformadores/as, practicantes, jefes de práctica, directivos, supervisores/as, funcionarios/as) de Institutos de Formación Docente, Profesorados Universitarios e instituciones asociadas se hicieron presentes en el marco de este curso. Esto ha permitido develar la amplia dimensión de las redes de comunicación y de trabajo conjunto que se fueron entretejiendo para poder concretar el desafío de realización de la PPD en la virtualidad y, al mismo tiempo, resignificar todo lo que había sido construido, en términos de vinculaciones, en la presencialidad.

La actividad curricular **PPDIII** se implementó por primera vez en el especial año académico 2020. En términos de unidades temáticas, resulta afín a una asignatura semestral del plan de estudios vigente para tercer año hasta el 2019. Asimismo, el trabajo en terreno -constituido por dos subtrabajos- es una incorporación que, a su vez, procura innovar en dos sentidos: realizar la experiencia en una institución superior terciaria (subtrabajo 1); acompañar a estudiantes de primer año del PM en sus respectivos trabajos en terreno (subtrabajo 2).

En lo referido a la vinculación con las instituciones asociadas, en el primer caso se armó una primera base de Institutos Terciarios a partir de la activación de vínculos académicos pre-existentes. Puntualmente, como se muestra en la Tabla 1, se estableció el contacto con 12 Institutos terciarios, estando las tres cuartas partes de ellos radicados en Rosario (el desarrollo no presencial de las actividades posibilitó incorporar instituciones de otras localidades del sur de la provincia de Santa Fe). Las carreras fueron en su mayoría Profesorados y, en menor medida, Tecnicaturas.

Finalmente, a partir de la conjugación de las disponibilidades horarias de las cuatro practicantes involucradas, se materializó el trabajo en terreno en las cuatro asignaturas que se destacan en negrita en la Tabla 1, dentro las cuatro primeras instituciones listadas y, en los cuatro casos, tratándose de la carrera Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.

En la vinculación con instituciones terciarias, desde cátedras específicas, mediante trabajos situados en el trayecto formativo de la carrera se establecen relaciones interinstitucionales entre instituciones de un mismo Nivel educativo (Superior) pero pertenecientes a distintos subsistemas, lo que amplía el espectro conocido por los/as futuros/as profesores/as hasta ese momento.

El subtrabajo 2 comprende una articulación intercátedras (PPD I, PPD III, y Sujetos y Aprendizajes) a nivel carrera, lo cual también por sí mismo resulta innovador. Esta articulación es tanto horizontal como vertical a nivel curricular (una actividad curricular de primer año y dos de tercero) y también lo es entre Campos (dos actividades curriculares del Campo de la PPD y otra del Campo Pedagógico). El hecho de compartir

actividades, reforzar perspectivas y socializar producciones parciales desde cada lugar ha sido formativo no solo para los/as estudiantes sino para los/as docentes de estos espacios.

Tabla 1. Institutos terciarios con los que se estableció vinculación en el año 2020

Institución	Ciudad	Carrera	Asignatura
ISPI 9009 "San Juan Bautista de La Salle"	Rosario	Profesorado de Educción Secundaria en Matemática	Didáctica de la Matemática II
			Modelización IV
			Taller de Docencia IV
		Tecnicaturas	Matemática general
IES 28 "Olga Cossettini"	Rosario	Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	**Cálculo I**
ISP 1 "Manuel Leiva"	Casilda	Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	Cálculo I
			Aritmética y Álgebra I
			Cálculo II
			Estadística y Probabilidad II
ISP 22 "Maestro Addad"	Fray Luis Beltrán	Profesorado en Educación Secundaria en Matemática	**Geometría I**
			Taller de Práctica
ISPI 9024 "Inmaculado Corazón de M. Adoratrices"	Rosario	Profesorado de Educación Inicial	Taller de Resolución de Problemas y Creatividad
			Ateneo en Matemática
		Profesorado de Educación Primaria	Matemática y su Didáctica I
		Profesorado de Educación Especial	Matemática y su Didáctica I
ISP 16 "Dr. Bernardo Houssay"	Rosario	Profesorado de Educación Especial Orientación Ciegos	Matemática y su Didáctica II
		Profesorado de Educación Especial Orientación Discapacitados Intelectuales	Matemática y su Didáctica I
ENS 1 "Dr. Nicolás Avellaneda"	Rosario	Profesorado de Educación Inicial	Matemática y su Didáctica I
ENS 2 "Juan María Gutiérrez"	Rosario	Profesorado de Educación Inicial	Matemática y su Didáctica I
ISPI 4005 "Santísimo Rosario"	Rosario	Profesorado de Educación Primaria	Matemática y su Didáctica I
ISPI 9045 "Zona Oeste"	Rosario	Tecnicatura de Desarrollo de Software	Matemática
			Estadística
ENS 33 "Dr. Mariano Moreno"	Armstrong	Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	
		Profesorado de Educación Primaria	
ISP 3 "Eduardo Laferriere"	Villa Constitución		

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la asignatura **PPDIV**, el trabajo en terreno se realizó en dos instancias de prácticas: de Nivel Superior (primer cuatrimestre) y de Nivel Secundario (segundo cuatrimestre). Cabe advertir que, si bien de acuerdo a lo que establecen los lineamientos previamente citados en lo relativo a la gestión de entrada al terreno, es el/la residente quien debe realizar una búsqueda que implica comunicarse con autoridades de la FCEIA

(en el caso del nivel superior) y recorrer instituciones para luego hacer la elección (en el caso del Nivel Secundario), por la particularidad del cursado 2020 (en contexto de pandemia), han sido las docentes a cargo de la asignatura quienes han asumido esta tarea.

Como las Prácticas de Nivel Superior en PPDIV involucran asignaturas de los primeros años de las carreras que funcionan en la misma Facultad donde está radicado el PM, el contacto se estableció directamente con los/as Directores/as de los Departamentos de Matemática de la Escuela de Formación Básica (EFB) y de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) de las que dependen las cátedras donde los/as residentes realizarían sus experiencias. En el caso de la EFB, la directora envió una invitación a sus docentes para desempeñarse como coformadores/as, solicitud ante la que aceptaron profesores/as a cargo de ocho comisiones correspondientes a las cátedras de Álgebra y Geometría Analítica, Cálculo I y Álgebra Lineal. En el caso de la ECEN, se pusieron a disposición las seis comisiones de las asignaturas Álgebra y Geometría Analítica I y Análisis Matemático I (tres y tres comisiones respectivamente). Los/as cinco residentes eligieron entre las opciones disponibles, las que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Comisiones elegidas por los residentes para realizar sus Prácticas en Nivel Superior en el 2020

Escuela	Carrera	Asignatura	Com.
ECEN	Lic. yProf. en Matemática, Lic. y Prof. en Física, Lic. en Cs. de la Computación	Álgebra y Geometría Analítica I	1
		Análisis Matemático I	3
EFB	Ingeniería Electrónica	Cálculo I	190
	Ingeniería Industrial		200
	Ingeniería Mecánica		210

Fuente: Elaboración propia

Para la realización del trabajo en terreno en el marco de las Prácticas en el Nivel Secundario, el contacto se estableció primeramente con profesores/as que se habían desempeñado previamente como coformadores/as y también con algunos/as graduados/as del PM con los/as que se mantuvo un contacto estrecho a través de otras actividades (tales como proyectos de investigación y de extensión a la comunidad). Se contactó a 12 profesores/as de los cuales: dos no respondieron; cuatro de ellos/as expresaron su voluntad de actuar como coformadores/as aunque por motivos personales (licencias) o de coyuntura (particularidades del cursado virtual) decidieron no ofrecer sus cursos; los/as seis restantes accedieron ofreciendo cursos de las instituciones donde se desempeñaban en ese momento. Seguidamente, se estableció el contacto con autoridades de las instituciones a las que pertenecían los/as profesores/as que aceptaron, con la intención de contar con el aval institucional correspondiente. En algunos casos, las autoridades institucionales expresaron la necesidad de consultar a

supervisores/as del nivel sobre la posibilidad de llevar adelante las Prácticas, previo a la aceptación. Así es que se contó con el aval de siete instituciones de Nivel Secundario (todas ellas situadas en la ciudad de Rosario, tres de gestión privada y cuatro de gestión pública -entre las que, a su vez, tres son de modalidad técnico profesional-) que pusieron a disposición los cursos de Matemática a cargo de los/as docentes inicialmente contactados/as para que los/as residentes pudieran hacer su elección en función de sus preferencias de horarios (teniendo en cuenta posible regreso a la presencialidad), resultando elegidos los cursos que se destacan en negrita en la Tabla 3.

Tabla 3. Instituciones de Nivel Secundario que avalaron la realización de Prácticas en el 2020

Institución	Cursos
EESOPI Nº 1212 "Nuestra Señora de Luján"	**1° Año (única división)**
	2° Año (única división)
	3° Año (única división)
	4° Año (única división)
	5° Año (única división)
EETP N° 628 "Servando Bayo"	**1° Año "C"**
EESO Nº435 "Dr. Luis María Drago"	**1° Año "3ª"**
EET Nº467"Ovidio Lagos"	**3° Año "5ª"**
EESOPI N° 8152 "San Miguel Arcángel"	**2° Año (única división)**
EESOPI N° 8066 "Zona Parque"	4° Año (turno mañana)
	4° Año (turno tarde)
EETP N° 468 "Ing. Luis Bernardo Laporte"	2° Año "B"
	4° Año "A"

Fuente: Elaboración propia

Si bien los/as residentes vienen desempeñándose de modo activo, como efectivos ayudantes de los/as profesores/as a cargo de los cursos, en la situación de pandemia la ayuda que pudo desplegarse mediante marcos situados, colaborativos y democráticos de participación, fue especialmente valorada.

Todo lo relatado resulta acorde a lo trabajado en el tercer encuentro del Curso "Hacia una epistemología de la Práctica: Formación en Red", en tanto se promovió en distintas instancias el trabajo colaborativo y en red con todos/as los/as actores/as involucrados/as: autoridades institucionales y supervisores/as, docentes coformadores/as, docentes formadores/as y practicantes. Esto permitió establecer verdaderas vinculaciones intersubjetivas entre los sujetos directamente implicados, tendiente a la concreción de un modelo de resonancia colaborativa (Foresi, 2012).

Evaluación

Iniciamos el cuarto encuentro del Curso de referencia con una serie de memes, chistes, caricaturas (Fig. 1 a 4) que pretendieron movilizar ciertos supuestos históricamente naturalizados en el marco de la evaluación educativa, más allá del contexto de pandemia. En los cuatro casos, de manera dinámica, se proyectó la imagen y se solicitó

a los/as participantes (docentes colegas del trayecto de la PPD de diversos Profesorados del país) que expresen a qué los remite la misma mediante términos clave vía escrita por el chat de la videollamada que se estaba efectuando.



Figura 1. Meme disparador asociado con la noción de justicia
Fuente: http://3.bp.blogspot.com/_BXfk4qgSVQs/Sq5vTbBFf3I/AAAAAAAAACQ/BXvioacOnms/s400/chiste_competencias.jpg

Las expresiones en torno a la Fig. 1 fueron: inequidad; homogeneización; ¿cuál es el criterio de justicia?; desconocimiento; una idea extraña de justicia; descontextualización; no se tienen en cuenta las posibilidades de cada uno/a; no se puede medir con la misma vara; meritocracia; ¿y las singularidades?; sin embargo es muy habitual.



Figura 2. Meme disparador asociado con la noción de reproducción
Fuente: https://comunidad.iebschool.com/iebs/files/2017/02/escuela-cuadrada.png

Los términos que emergieron luego de proyectar la Fig. 2 fueron: corrupción de las ideas; las palabras violadas; mente cerrada; homogeneización (cinco veces); formateo; lo modélico; moldes; no aceptación de la diversidad de pensamientos; docente poseedor/a del saber; pensamiento único; modernidad; unidireccionalidad (dos veces); dominación; todos/as igual a lo que la docente espera; obturar el pensamiento; estandarización; estandarización de las miradas; reproducción del saber sin capacidad de producirlo creativamente; peligroso; violencia simbólica; imposición; coartar el potencial; pedagogía bancaria.

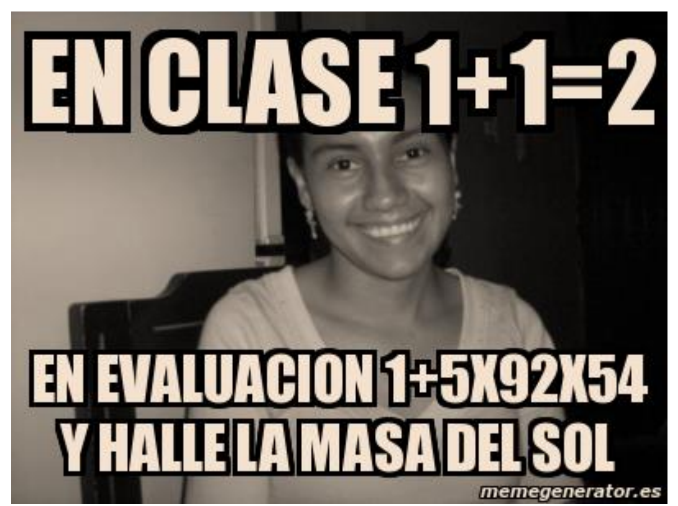


Figura 3. Meme disparador asociado con la noción de coherencia
Fuente: https://cdn.memegenerator.es/imagenes/memes/full/1/7/1074086.jpg

A partir de la Fig. 3, los/as colegas compartieron en el chat: la "prueba sorpresa"; se evalúa lo que no se enseña; falta de coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa; evaluación disociada del proceso de enseñanza; la evaluación en términos de examen; la incoherencia entre enseñar y evaluar; no se considera el proceso; evaluar lo que no se practicó; ¿qué se evalúa y con qué criterios?; una diferencia entre la forma de enseñar y la evaluación; evaluar… ¿para qué?; desconocimiento de los criterios de evaluación.

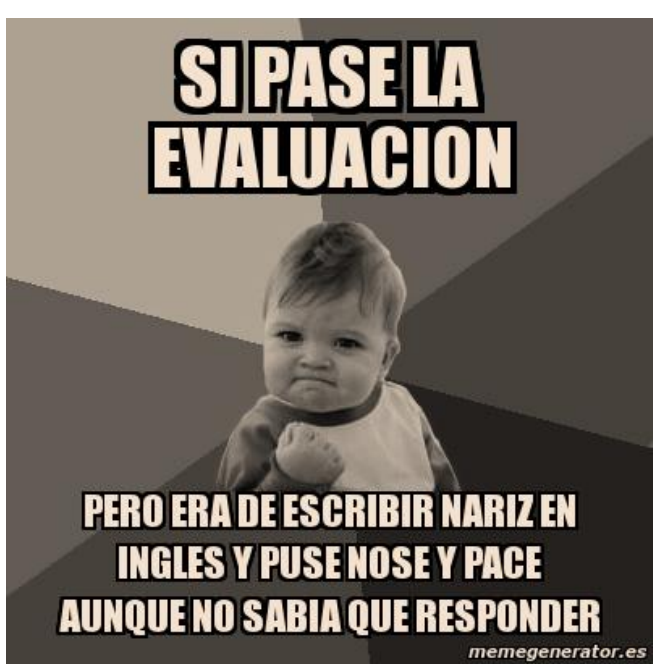


Figura 4. Meme disparador asociado con la noción de aleatoriedad
Fuente: https://cdn.memegenerator.es/imagenes/memes/full/0/5/52943.jpg

Finalmente, la Fig. 4 disparó las siguientes ideas: es más importante aprobar que aprender; como forma de cumplir con el/la docente; el curriculum oculto de la evaluación; cuestión de suerte; ¿aprobar = aprender?; la evaluación para sacar un peso;

"estudiantes estratégicos"; consignas de evaluación que no hacen pensar; sin mediación pedagógica; ¿el/la docente qué evalúa?; no significatividad.
Esta actividad disparadora permitió reflexionar sobre las mencionadas nociones: justicia, reproducción, coherencia y aleatoriedad en correspondencia con distintas concepciones de evaluación. La evaluación en ámbitos educativos se ha asociado históricamente con términos tales como diagnosticar, predecir, registrar, verificar, valorar, reorientar, promover metacognición, seleccionar, clasificar, jerarquizar, certificar / acreditar. Cabe señalar que dependiendo de la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación a la que se adhiera, algunos de estos términos adquieren relevancia por sobre otros.
El formato que imprime a las actividades curriculares PPDIII y PPDIV (Taller y Residencia, respectivamente) conlleva la necesidad de concebir la evaluación de manera integrada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en términos formativos (Litwin, 1998). En estos formatos se prioriza la producción y se involucra la participación de los/as estudiantes desde la acción, tanto grupal como individual. Además, la complejidad de las situaciones sobre las que se construye conocimiento no resulta compatible con un formato de evaluación estandarizada. Anijovich y Cappelletti (2017) señalan las siguientes características de la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje:

- atraviesa el proceso de formación y permite reorientarlo con la intención de contribuir al logro de aprendizajes;
- se concibe como oportunidad para mejorar esos procesos a partir de: reconocer lo logrado, hacer visible "lo que resta trabajar" (ver lo que está oculto), sugerir revisiones de lo que genera dificultades generando oportunidades para tomar conciencia de ello.

Es en estos dos sentidos que se atribuye especial importancia a las instancias de *retroalimentación*.
En concordancia con lo que plantea Alvarado (2014), se considera a la retroalimentación como el centro del proceso de construcción del conocimiento. De acuerdo al autor, este proceso se constituye en dos sentidos: del/de la docente hacia el/la alumno/a y viceversa; a su vez, contempla actividades tanto individuales como grupales. El tipo de retroalimentación también es clave a la hora de determinar cuánta información se brinda para "reconocer lo logrado y ver lo que está oculto"; es por ello que se considera que retroalimentaciones que solo consisten en una nota (numérica o conceptual) o en las que solo se señalan errores no son suficientes para contribuir al logro de aprendizajes, en los términos en que lo plantean Anijovich y Cappelletti (2017).
Sgreccia y Dominguez (2021) destacan la importancia de la retroalimentación en la formación inicial de profesores/as, en tanto pueden adquirir "mayor conciencia sobre la trascendencia de su despliegue en propuestas inclusivas hacia sus futuros/as

alumnos/as" (p.114) y en carreras que involucran a la Matemática, disciplina asociada históricamente a retroalimentaciones cerradas del tipo correcto/incorrecto.

Desde la virtualidad, en las actividades curriculares de PPDIII y PPDIV se refuerzan las instancias de socialización, de devolución específica y de interpretación conjunta de esas devoluciones que son inherentes a las instancias de producción grupal o individual. Todo ello con la intención de retroalimentar las producciones y hacer visible tanto docentes como estudiantes en qué parte del recorrido están (Sgreccia y Ciccioli, 2020). De este modo, además, se promueven las macro habilidades básicas de hablar, escuchar, leer y escribir, también habilidades cognitivas, metacognitivas, de orden superior relativas al pensamiento crítico y socio emocionales vinculadas con herramientas para autorregular sus propias emociones (Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017) requeridas en la formación de cualquier profesor/a (González, 2016). Asimismo, Sgreccia y Dominguez (2021) agregan ciertas consideraciones relativas a la habilidad de comunicación en la virtualidad donde han de tenerse en cuenta otros formatos además del escrito (tales como audios, videos) sumado a ciertos recaudos asociados a "la extensión del mensaje, el tema del mismo, las formas, la cantidad de información, entre otros" (p.108).

A continuación, se relatan brevemente distintas instancias en las que se hace presente la retroalimentación en las propuestas de trabajo en PPDIII y PPDIV.

En la Tabla 4 se presentan ejemplos de tres trabajos de la actividad curricular **PPDIII**, en la que el tópico inicial de estudio es resignificado a partir de una ampliación o profundización solicitada en la retroalimentación formativa efectuada.

Tabla 4. Ejemplos de retroalimentaciones efectuadas en PPDIII durante el 2020

Tópico	Retroalimentación	Tópico ampliado
Análisis de resoluciones de un problema de conteo de casos por parte de ingresantes universitarios/as. Devoluciones personalizadas que propendan a favorecer los procesos involucrados.	Característica general de las devoluciones efectuadas. Tipo de disparador realizado en cada subapartado de las resoluciones. Mirada global del aporte al/a la ingresante.	Identificación de resoluciones con variables y grupos identificados en un estudio de investigación específica.
Selección de un problema de la Olimpíada Matemática Argentina. Resolución de diferentes maneras. Identificación de habilidades que se activan al resolverlo.	Clasificación del tipo de problema combinatorio (existencia, localización, enumeración, recuento y optimización). Implicancias y estrategias de los tipos de resoluciones. Identificación de habilidades puestas en juego.	Anticipación de posibles dificultades, incluso incurriendo en errores, en sus potenciales estudiantes de secundario para resolver los problemas en cuestión.
Selección de un artículo periodístico cuya presentación de información matemática amerita ser desentrañada. Propuesta de actividades con alumnos/as de secundario para ello.	Interés sobre el tema del artículo. Articulación de la información presentada con el contenido matemático y con otras áreas. Gradualidad de la propuesta.	Niveles de lectura a los que apuntan las actividades propuestas. Consignas mediante las que se podrían seguir profundizando esos niveles de lectura.

Fuente: Elaboración propia

Transversalmente, cabe advertir que las devoluciones son efectuadas por las docentes de la cátedra y en ocasiones por las propias compañeras, a modo de coevaluación. Todos los tópicos (tanto "originales" desde las consignas dadas como "ampliados" a partir de las retroalimentaciones efectuadas en función a las producciones concretadas) se materializan a través de informes. Estos informes se visibilizan a través de foros en la plataforma Moodle institucional y son portados en diversidad de formatos (ya sea en términos de escritura académica convencional así como mediante la inclusión de recursos audiovisuales).

En **PPDIV**, las instancias de retroalimentación que tuvieron lugar durante el cursado 2020 se podrían agrupar en tres tipos:

Socialización oral de producciones en encuentros semanales sincrónicos (Fig. 5): se realizaron retroalimentaciones por parte de docentes formadoras y pares (considerando, además, las devoluciones específicas de docentes coformadores/as en instancias asincrónicas). Estas retroalimentaciones tuvieron lugar en forma oral y espontánea acerca de distintas producciones realizadas por los/as residentes, entre ellas: propuestas de resolución de ejercicios para compartir con los/as estudiantes de los espacios donde se desempeñaron como practicantes, selección y/o elaboración de actividades para incluir en las planificaciones, diseño de instrumentos de evaluación con sus correspondientes criterios de valoración, exposición de síntesis de lecturas aportadas por la cátedra.

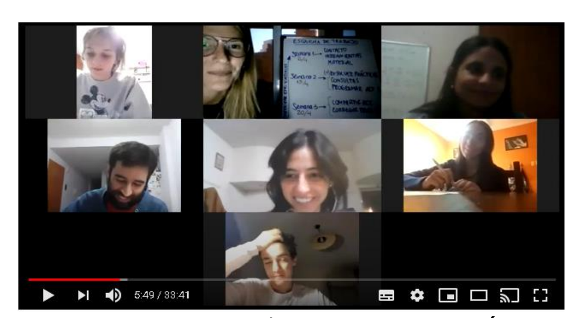
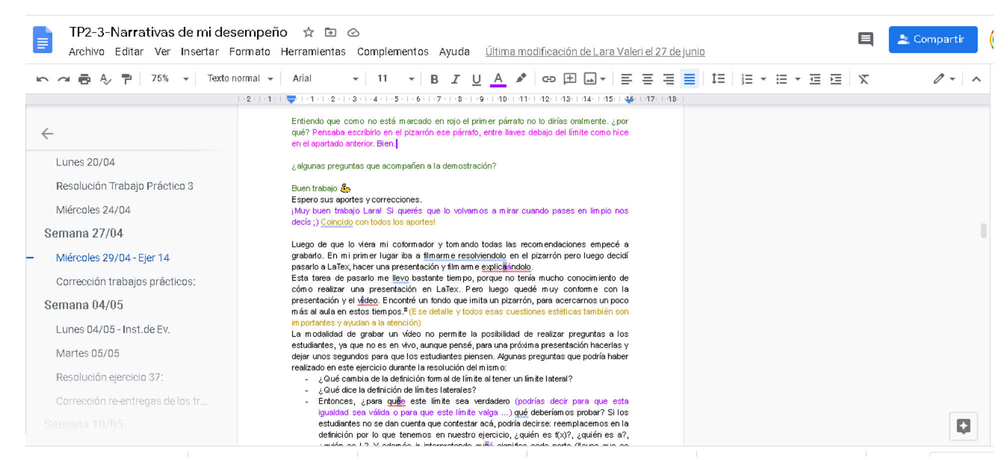


Figura 5. Captura de encuentro sincrónico
Fuente: Elaboración propia

Intercambio en los documentos donde se registra por escrito la experiencia (Fig. 6): docentes formadoras y coformadores/as y pares residentes dejan comentarios escritos en los documentos donde se registra la experiencia, con la intención de profundizar las reflexiones sobre aquello que se relata y las argumentaciones sobre las decisiones involucradas en cada instancia (relativo a un episodio vivenciado ya sea en el rol de observador/a o de profesor/a). Para ello, cada actor/a se identifica con un color, como se puede ver en la Fig. 6. En algunos casos, estos intercambios escritos son acompañados por audios a través de un grupo de WhatsApp (este tipo de intercambios

se potencia en momentos de revisión de segundas versiones elaboradas en instancias posteriores a la retroalimentación escrita a través de documentos u oral durante encuentros sincrónicos).


TP2-3-Narrativas de mi desempeño

Última modificación de Lara Valeri el 27 de junio

Lunes 20/04
Resolución Trabajo Práctico 3
Miércoles 24/04
Semana 27/04
Miércoles 29/04 - Ejer 14
Corrección trabajos prácticos:
Semana 04/05
Lunes 04/05 - Inst.de Ev.
Martes 05/05
Resolución ejercicio 37:
Corrección re-entregas de los tr...
Semana 10/05

Entiendo que como no está marcado en rojo el primer párrafo no lo dirías oralmente. ¿por qué? Pensaba escribirlo en el pizarrón ese párrafo, entre llaves debajo del límite como hice en el apartado anterior. Bien.

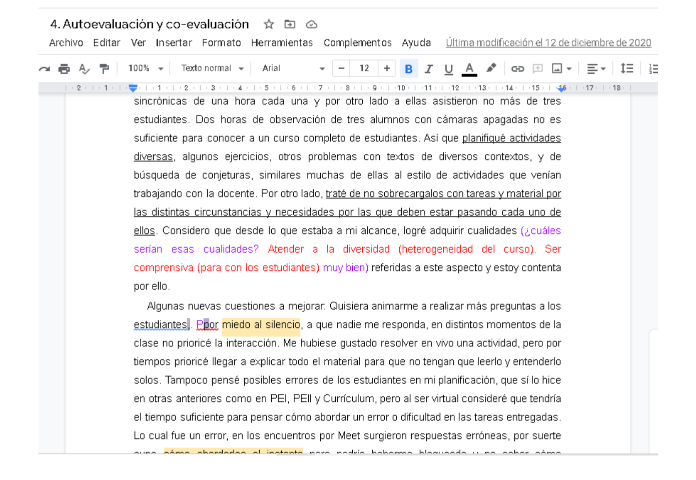
¿algunas preguntas que acompañen a la demostración?

Buen trabajo
Espero sus aportes y correcciones.
¡Muy buen trabajo Lara! Si querés que lo volvamos a mirar cuando pases en limpio nos decís ;) Coincido con todos los aportes!

Luego de que lo viera mi coformador y tomando todas las recomendaciones empecé a grabarlo. En mi primer lugar iba a filmarme resolviendolo en el pizarrón pero luego decidí pasarlo a LaTex, hacer una presentación y filmarme explicaándolo.
Esta tarea de pasarlo me llevo bastante tiempo, porque no tenía mucho conocimiento de cómo realizar una presentación en LaTex. Pero luego quedé muy conforme con la presentación y el vídeo. Encontré un fondo que imita un pizarrón, para acercarnos un poco más al aula en estos tiempos.[8] (Ese detalle y todos esas cuestiones estéticas también son importantes y ayudan a la atención)
La modalidad de grabar un vídeo no permite la posibilidad de realizar preguntas a los estudiantes, ya que no es en vivo, aunque pensé, para una próxima presentación hacerlas y dejar unos segundos para que los estudiantes piensen. Algunas preguntas que podría haber realizado en este ejercicio durante la resolución del mismo:
- ¿Qué cambia de la definición formal de límite al tener un límite lateral?
- ¿Qué dice la definición de límites laterales?
- Entonces, ¿para quée este límite sea verdadero (podrías decir para que esta igualdad sea válida o para que este límite valga ...) qué deberíamos probar? Si los estudiantes no se dan cuenta que contestar acá, podría decirse: reemplacemos en la definición por lo que tenemos en nuestro ejercicio, ¿quién es f(x)?, ¿quién es a?,

Figura 6. Ejemplo de intercambio en documentos escritos
Fuente: Elaboración propia

Evaluación global de la experiencia (Fig. 7): docentes formadoras, coformadores/as y residentes realizan una evaluación global de la experiencia. Cada residente comparte un escrito en el que autoevalúa su desempeño a lo largo de todo el período de Práctica (autoevaluación), evalúa la experiencia de un par residente de quien actúa como *copiloto* siguiendo con mayor detenimiento sus producciones (más allá del intercambio grupal -con todo el grupo clase- que se da durante los encuentros sincrónicos) y, a su vez, es evaluado por su copiloto (coevaluación). Las evaluaciones docente-alumno/a se realizan tanto por parte de las docentes formadoras como de los/as coformadores/as. En todos los casos se mencionan aspectos logrados y a mejorar que intentan recuperar indicios de progreso en los diversos momentos de producción transitados. También se realiza una instancia de evaluación alumno/a-docente, sobre el cierre de cursado de la asignatura en el que los/as residentes de forma oral y espontánea o escrita anónima (de acuerdo a sus preferencias), expresan aspectos que valoran positivamente del desempeño de las docentes y cuestiones que consideran que requieren revisión por parte de las mismas.


4. Autoevaluación y co-evaluación

Última modificación el 12 de diciembre de 2020

sincrónicas de una hora cada una y por otro lado a ellas asistieron no más de tres estudiantes. Dos horas de observación de tres alumnos con cámaras apagadas no es suficiente para conocer a un curso completo de estudiantes. Así que planifiqué actividades diversas, algunos ejercicios, otros problemas con textos de diversos contextos, y de búsqueda de conjeturas, similares muchas de ellas al estilo de actividades que venían trabajando con la docente. Por otro lado, traté de no sobrecargalos con tareas y material por las distintas circunstancias y necesidades por las que deben estar pasando cada uno de ellos. Considero que desde lo que estaba a mi alcance, logré adquirir cualidades (¿cuáles serían esas cualidades? Atender a la diversidad (heterogeneidad del curso). Ser comprensiva (para con los estudiantes) muy bien) referidas a este aspecto y estoy contenta por ello.

Algunas nuevas cuestiones a mejorar: Quisiera animarme a realizar más preguntas a los estudiantes,. Ppor miedo al silencio, a que nadie me responda, en distintos momentos de la clase no prioricé la interacción. Me hubiese gustado resolver en vivo una actividad, pero por tiempos prioricé llegar a explicar todo el material para que no tengan que leerlo y entenderlo solos. Tampoco pensé posibles errores de los estudiantes en mi planificación, que sí lo hice en otras anteriores como en PEI, PEII y Currículum, pero al ser virtual consideré que tendría el tiempo suficiente para pensar cómo abordar un error o dificultad en las tareas entregadas. Lo cual fue un error, en los encuentros por Meet surgieron respuestas erróneas, por suerte

Figura 7. Ejemplo de autoevaluación
Fuente: Elaboración propia

En todos los tipos de instancias de retroalimentación, tanto docentes como compañeros/as residentes realizaron sugerencias y aportes para nutrir, en diversos sentidos, sus producciones (Ciccioli y Chirino, 2020).

- Cuestiones propias del ***conocimiento matemático***, tales como: mejorar la escritura de una proposición, revisar las implicancias lógicas, justificar los pasos realizados con los teoremas y propiedades que se habían estado abordando en las clases observadas, establecer conexiones entre las definiciones y los procedimientos realizados en cada paso, incorporar interpretaciones gráficas de las situaciones en los casos en que fuese posible, apelar al uso de distintos registros de representación, entre otras.
- Aportes y sugerencias propias de la esfera de lo ***pedagógico-didáctico***, entre ellos: traer a la memoria (dejando registro escrito en la presentación o video) de aquellas definiciones y propiedades a las que se recurre en la resolución (a modo de anclajes en ideas previas), establecer vinculaciones entre los múltiples abordajes (en distintos registros de representación) que colaboren en la comprensión de las ideas, incorporar preguntas que orienten la construcción de las ideas en cada tramo.
- Comentarios sobre las ***herramientas y recursos tecnológicos digitales*** en uso que invitaban a: revisar los estilos de presentación, promover el uso de diversidad de herramientas y recursos, reconocer las potencialidades y limitaciones de cada una de ellas, editar partes de los videos, entre otras acciones.

En todos los casos se intentó poner en valor lo que el/la practicante recupera de sus experiencias previas de aprendizaje, se procuró la comprensión acerca de cómo seguir en función de la devolución aportada y también se promovió el desarrollo de una mirada autocrítica que le permita apropiarse de las sugerencias para próximas instancias.

A modo de cierre

Para finalizar, deseamos compartir algunas reflexiones que fuimos madurando conjuntamente entre colegas del trayecto de la PPD.

En primer lugar, se trata de un llamado a los/as docentes de Profesorados, a habitar estos nuevos terrenos a los que la situación de pandemia nos convocó; poder concebirlos en términos de oportunidad (Ciccioli et al., 2020a). Consideramos que desde nuestro rol de formadoras las generaciones presentes y futuras de profesores/as, en nuestro caso de Matemática, estamos inmersas a aproximarnos a estar a la vanguardia de las innovaciones educativas, atendiendo en parte a demandas altamente crecientes de la sociedad en su conjunto.

Esto también en el propio aula de formación del Profesorado, sea esta presencial, virtual o híbrida, permitiéndonos vivir la sorpresa, la duda, la equivocación, la superación… a partir de potenciar posibilidades que puedan ir sosteniéndose y mejorándose en el tiempo (Ciccioli et al., 2020b). Se trata de una actitud profesional en el siglo que está corriendo, donde las tecnologías han permeado lo cotidiano, lo laboral, lo científico, lo social… esto es, lo cultural y temporal, incluso más allá de los estratos tradicionalmente identificados.

Precisamente, un relevamiento efectuado hacia fines de 2020 en el plantel docente del PM de la UNR (Bonservizi y Sgreccia, 2021) condujo a interpelar a la modalidad virtual a fin de constituirse en una posibilidad más a disposición, tanto para docentes como para estudiantes, trascendiendo planteos iniciales de confrontación con lo presencial. Aquí se conjugan diversos planos institucionales de concreción (aula, programa, escuela, proyecto educativo, curriculum jurisdiccional, política educativa, ley educativa) en los que la comunidad de formadores/as de profesores, en especial los del trayecto de la PPD, tenemos incidencia. En particular, y en correspondencia con lo compartido en este trabajo, se destaca la importancia de los lazos establecidos y sostenidos con instituciones asociadas, como punto de partida para la concreción de trabajo en terreno, en el marco del trayecto de la PPD, en la virtualidad.

Finalmente, subrayamos que concebir la evaluación en términos formativos ha permitido sostener los vínculos en la virtualidad, haciendo posible el aprendizaje. Y transversalmente, más allá de las tecnologías y la situación de pandemia, la posibilidad de vivenciar y realizar retroalimentaciones sostenidas, intencionadas y sistemáticas durante la carrera, contribuye a desarrollar una capacidad fundamental de autorregulación (Sgreccia y Dominguez, 2021), considerada como una de las claves durante el desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M.A (2014). Retroalimentación en Educación en Línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *17*(2), 59-73. [https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678]

Anijovich, R. y Cappelletti, G.L. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Bonservizi, V. y Sgreccia, N. (2021). Articulación de las tecnologías a través de la carrera Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario. *EMD. Educação Matemática Debate*,*5*(11), 1-26. [https://doi.org/10.46551/emd.e202105]

Ciccioli, V. y Chirino, F. (2020). Aprendizaje y trabajo colaborativo como elementos inherentes a la formación de Profesores en Matemática de la UNR. En J. Sagula (Comp.).

Memorias del I Simposio de Educación Matemática Virtual (pp.1-4). Chivilcoy: Universidad Nacional de Luján.
Ciccioli, V. y Dominguez, E. (2020). Hacia la construcción de un rol activo del coformador en las prácticas de Residencia del Profesorado en Matemática. En N. Sgreccia (Comp.). *Memorias de la VI Jornada de Experiencias Innovadoras en Educación en la FCEIA* (pp.16-29). Rosario: Asociación de Profesores de la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario. [https://desarrolloinstitucional.fceia.unr.edu.ar/es/areas/artei/jornadas-eief/vi-eief-2019.html]
Ciccioli, V., Sgreccia, N. y Mengarelli, M.S. (2020a). Desarrollo del trayecto de la Práctica sin Presencia Física en las Instituciones Educativas: un recorrido por los Profesorados Universitarios en Matemática de Argentina. *Revista Científica Educ@ção*,*4*(8), 989-1004. [https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.130]
Ciccioli, V., Schaefer, L. y Sgreccia, N. (2020b). Modalidad "e-taller" en la formación de profesores en Matemática: reporte de experiencias en espacios de primer año desde la Universidad Nacional de Rosario. En L. Beltramino (Comp.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp.435-441). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. [https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19/]
Foresi, M.F. (2012). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.223-269). Rosario: HomoSapiens.
González, B. (2016). El taller como componente curricular para la formación integral en la educación superior. *Perspectivas docentes*, *60*, 21-29. [https://doi.org/10.19136/pd.a0n60.1509]
Litwin, E., (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
Sanjurjo, L. (2017). Los trayectos formativos de los Formadores en prácticas Profesionales. *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*. Poio, julio. https://reppe.org/poio/?page_id=634.
Sgreccia, N. y Ciccioli, V. (2020). La importancia de la evaluación formativa en el trayecto de Práctica Profesional Docente. *Encuentro virtual: Experiencias en tiempos de aislamiento. Desafíos teórico-metodológicos de la Formación en el Campo de la Práctica Profesional*. San Carlos de Bariloche, septiembre.
Sgreccia, N. y Dominguez, E. (2021). La Retroalimentación como instancia de configuración de la Práctica Profesional Docente en el Profesorado en Matemática.

REMATEC. Revista de Matemática, Ensino e Cultura, *16*(38), 102-119. [https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2021.n38.p102-119.id340]

Tapia-Gutiérrez, C.P. y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación Magis*, *9*(19), 133-148. [https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp]

Video: Edelstein, G. (2020). *Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza*. [https://youtu.be/vvjvuouvl7Q]

Video: Foresi, M.F. y Sanjurjo, L. (2020). *"Estar ahí". ¿Cómo realizar las prácticas en tiempos de distanciamiento social?* [https://youtu.be/pftNVumjG0M]

Capítulo 7

Experiencias en Red. Acerca de la organización de las Jornadas de Socialización de Experiencias del Campo de la Práctica Profesional

Andrea Almada
Prof. de Educación Inicial (IFDC Bariloche). Lic. de Educación Inicial (UNRN). Profesora del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el Profesorado de Educación Inicial IFDC Bariloche
andreaalmada77@gmail.com

Mariana Delgado
Prof. de Educación Inicial (IFDC Bariloche). Prof. de Educación Primaria (IFDC Bariloche). Lic. en Educación (UNRN). Mg. en Educación (UNLP). Profesora titular del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el Profesorado de Educación Inicial IFDC Bariloche
marianadelgado@educ.ar

Adriana Estupiñan
Lic. en Educación (UNRN). Prof. de Educación Preescolar. Prof. para la Enseñanza Primaria (ENNR). Especialista en Educación Maternal (IFDC Bariloche). Profesora titular del Campo de la Formación de la Práctica Profesional. Coordinadora del Profesorado de Educación Inicial IFDC Bariloche (hasta 2020)
adries362@gmail.com

Ivana Evans
Prof. de Educación Inicial (UNS). Lic. en Psicopedagogía (UNPA). Maestranda en Práctica Docente (UNR). Profesora titular del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el Profesorado de Educación Inicial (IFDC Bariloche)
ivanaevans@gmail.com

Analía del Valle Jofré
Prof. de Educación Inicial (IFDC Bariloche). Lic. en Educación (UNRN). Especialista en Educación y DDHH. Maestranda en Estudios de las Mujeres y de Género (UNComa), Profesora titular del Área Práctica Docente en el Profesorado de Educación Inicial (IFDC Bariloche)
anajofrebariloche@gmail.com

Natalia Santana
Prof. de Educación Inicial (IFDC Bariloche). Lic en Educación (UNQui) cursante. Profesora del Campo de la Formación de la Práctica Profesional. Coordinadora del Área de Prácticas del Profesorado de Educación Inicial (IFDC Bariloche)
santananatalia2015@gmail.com

Resumen

En este trabajo compartiremos pasajes de las Jornadas de Socialización de Experiencias que titulamos "Experiencias en tiempos de aislamiento. Desafíos teórico-metodológicos de la Formación en el Campo de la Práctica Profesional". Dicho encuentro se realizó los días 24 y 25 de septiembre de 2020, sincrónicamente en modalidad remota.

Este proyecto surgió a partir de la incorporación de un grupo de profesoras del Campo de la Práctica de los Profesorados de Educación Especial, Inicial y Primaria del IFDC Bariloche[1] a la Red Nacional del Campo de la Práctica[2,3]. Dicha Red se constituye en un grupo plural y horizontal que está conformado por profesores que tienen a su cargo espacios curriculares del Campo de la Práctica en Institutos de Formación Docente y/o Universidades Públicas y Privadas de distintos puntos del país.

En el marco del contexto de aislamiento se propuso un itinerario formativo de auto capacitación que incluyó temas vinculados con concepciones de Prácticas docentes, epistemología de la relación Teoría-Práctica, vínculos entre Institutos de Formación Docente e instituciones asociadas, evaluación y socialización de experiencias. Con el propósito de compartir un espacio de encuentro, conocimiento mutuo, intercambio sobre los recorridos educativos, pedagógicos y el diálogo entre Profesores del Campo de la Práctica, se definió la realización de un encuentro virtual de *Socialización de Experiencias.*

Convocatoria y participación

Las Jornadas "Encuentro virtual: Experiencias en tiempos de aislamiento. Desafíos teórico metodológicos de la Formación en el Campo de la Práctica Profesional" se orientaron a posibilitar un espacio compartido, que permitiera conocer los modos de pensar la enseñanza de las Prácticas profesionales en tiempos de excepcionalidad. Se dispusieron espacios de diálogo y reflexión para poder conocer aquellos dispositivos puestos en juego, y al mismo tiempo pensar acerca de los desafíos que presentan las Prácticas docentes de Nivel Superior en la actualidad, en relación con las situaciones problemáticas, los contextos y territorios en los que estamos inmerses[4].

Se realizó una convocatoria abierta a profesores pertenecientes a la Red Nacional del Campo de la Práctica que participaron en calidad de expositores o asistentes, de acuerdo con los ejes temáticos previamente definidos y atravesados por las experiencias pedagógicas vividas en pandemia. En las dos jornadas previstas nos reunimos profesores pertenecientes a Institutos de Formación Docente, Escuelas Normales, Conservatorios de Música y Universidades de todo el país. En este encuentro federal participaron presentando sus experiencias pedagógicas profesores y profesoras de Paraná, Rosario, San Carlos de Bariloche, Cipolletti, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Casilda, Catamarca, Mercedes, Roldán, Santa Fe, Concordia, Bahía Blanca, Villa Constitución. Además asistieron al encuentro profesores de las provincias de Salta, Jujuy, Chaco, Tierra del Fuego, Tucumán y Neuquén.

Se presentaron más de treinta y cinco trabajos escritos que fueron agrupados de acuerdo a los ejes preestablecidos, en dos jornadas de encuentro, de cinco o seis trabajos por comisión. Los ejes temáticos estuvieron en consonancia con los propuestos

en la capacitación autogestionada y fueron: Epistemología de la Práctica Docente; Relación entre instituciones asociadas y los IFDC; Propuestas de enseñanza; Evaluación y acreditación de la Práctica. Los trabajos abarcaron la formación en las Prácticas docentes vinculadas con diversos Campos de conocimiento como Música, Educación Física, Psicología, Educación Inicial, Primaria y Especial, Educación Técnica Profesional.

Se recepcionaron los resúmenes y se organizaron las dos jornadas en pequeños grupos o mesas de trabajo en las que les autores presentaron sus experiencias. Luego se destinó un tiempo para la conversación en torno a dos preguntas que orientaron el diálogo y actuaron como organizadoras de la síntesis que se compartió en el plenario. Las mismas se vincularon a: ¿Cuáles son o fueron las preocupaciones que atravesaron el Campo de la Práctica en este eje? y ¿Cuáles son los nuevos sentidos o nuevas miradas que fueron construyendo en este tiempo?

De esta manera nos proponemos a continuación compartir algunos de los pensamientos y diálogos que surgieron en cada una de las comisiones, con raigambre en la experiencia profesional.

Primer eje. Epistemología de la Práctica Docente

En este primer eje nos encontramos con propuestas federales, como esta Red, las cuales nos llevaron a repensar lo que vivimos como humanidad en el marco "buenos convivires"[5]. También, pensar este contexto, y la pandemia concretamente como "hecho social total", al decir De Sousa Santos (2020). Desde allí partimos hacia una búsqueda y reconstrucción analítica de saberes y Prácticas desde este sur latinoamericano en las aulas de Educación Superior; más allá de los IFD y las Universidades.

Retomamos la concepción de Práctica docente como praxis, en la que se construyen significados, percepciones y acciones situadas, en la que se involucran diferentes actores: estudiantes, comunidad educativa (familias, niñeces), docentes coformadores, equipos directivos de las instituciones asociadas[6] y profesores del Campo; así como aspectos normativos, administrativos, político-institucionales y éticos. En esa construcción se espera que les estudiantes de la Formación Docente adquieran conocimientos en torno al "saber hacer", aprendan las herramientas y capacidades acerca del oficio de enseñar, en términos de Alliaud (2020), la enseñanza "es un saber hacer, no un hacer aplicativo de un conocimiento externo a ella".

Desde allí la necesidad de repensar la Práctica y la Formación Docente con fuerte compromiso social. Pensar "otras prácticas" redefiniendo qué es el aula, cuál es el escenario del acto pedagógico, en definitiva, construir un nuevo objeto a enseñar. El concebir a la Práctica no como algo aislado, sino como campo de experiencia, campo de reflexión; un campo formativo inicial que se prolongará y proyectará en el tiempo.

De este modo, las experiencias de este eje expresaron una revelación de significados que permiten volver a la mirada, a la reflexión; en donde las escuelas que estaban cerradas, paradójicamente estaban más abiertas que nunca. En ese marco, se presentaron nuevos sentidos en este contexto, en el cual surge la búsqueda de otros vínculos; es decir, aquellos que entrelazan las experiencias teórico-afectivas. Pensar por ejemplo en "bolsones de alimentos", pero otorgando centralidad a las intervenciones educativas o como una de ellas.
Cuestionarnos: ¿Qué tipo de estudiantes estamos formando en el Siglo XXI? ¿Qué ciudadanía(s) estamos formando? Estos fueron algunos interrogantes para colegas que desarrollan su actividad en la Educación Técnico Profesional. También se planteó la necesidad de ensayar comunicaciones indirectas, nuevos gestos que connotan repensar nuevos escenarios de observación participativa.
Se coincidió en que narrándonos y volviéndonos a narrar, nos transformamos. Como una Red que nos contiene y nos ayuda a seguir formándonos. Ello supone habilitar, posibilitar, reactivar y vincular, en un movimiento que repiensa, una humanidad afectiva, que se posiciona en la alteridad, en la preocupación por les otres, en pos del bienestar común y "buenos convivires". En cuanto a las preocupaciones que se plantearon en este eje, cabe advertir la situación de vulnerabilidad de las infancias y la búsqueda de otras formas de vincularnos.
Asimismo, repensar la Práctica y la Formación Docente con fuerte compromiso social, considerando a les profesores como intelectuales de la cultura, al decir de Giroux (2001). Desde esta posición, encontrarnos con actos pedagógicos sin escenarios; llegar al territorio sin tener lugar físico, se tornó en una cuestión que llevó a pensar otras Prácticas y pensar nuevamente qué es el aula. En este sentido, cómo construir el objeto a enseñar en este nuevo contexto. Es decir, interrogarnos sobre cómo salirnos de las estructuras conocidas y proyectar las Prácticas en escenarios diferentes.
Tal vez como impresiones finales, surgen en este contexto de excepcionalidad, las potencialidades y aportes en torno al pensarnos juntes en las instituciones, y las intervenciones pedagógicas que allí se ponen en juego. La virtualidad trajo consigo nuevas resignificaciones en torno al estar juntes, estar con otres y volver más fuertes esos lazos, de empatía, en el marco de otras formas de transitar un buen vivir bajo estas coordenadas que separan nuestros cuerpos, pero no le quitan potencia a las emociones. Una oportunidad de repensarnos, sin perder el lugar de la enseñanza, de la intencionalidad política, pedagógica, como territorio en el cual problematizar la Práctica docente junto a sus agentes políticos y sociales.

Segundo eje. Relación entre instituciones asociadas y los IFDC

Bajo este organizador se convocaron trabajos que resignificaron trayectos y vínculos entre instituciones. En el contexto de excepcionalidad la Práctica docente, atravesada por la pandemia, se sostuvo a partir de lo construido con las instituciones asociadas[5] y los equipos docentes a lo largo del recorrido en presencialidad.

La ausencia de materialidad física dio lugar a la vivencia y experiencias de las instituciones en la virtualidad y la reflexión acerca de la relación entre institucionalidad y materialidad simbólica, en la que se tensionó el aprendizaje del oficio docente. Desde un enfoque de derechos que buscó garantizar a les estudiantes la culminación de sus estudios, se repensó la concepción de "instituciones asociadas" por sobre "profesores y maestros asociados". Dicho desplazamiento supuso atender la relación en la que les profesores del Campo adquirieron un protagonismo que permitió orientar propuestas de "articulación profunda" entre escuelas y Profesorados, entre lo disciplinar y el Campo de la Práctica. La experiencia de les estudiantes se vio enriquecida con espacios de reflexión compartidos en los que se problematizaron y aportaron miradas diversas y complementarias para construir nuevas conceptualizaciones.

Así, se intentaron articular sujetos, tiempos, espacios, recursos, propósitos, estrategias y condiciones para enseñar a enseñar, reconociendo la complejidad que implicaba dar lugar a que surjan procesos grupales e individuales transformadores. Como un intento de presentar un conjunto de actividades pedagógicas, como menciona Anijovich et al. (2009), que se integran formando un conjunto coherente, aunque sus componentes puedan ser heterogéneos y que se combinan intencionalmente para favorecer un aprendizaje.

A partir del contexto de excepcionalidad se generaron dispositivos y alternativas que posibilitaron un trabajo en red cuya importancia estuvo dada por sostener-nos y no perder los sentidos de la Práctica desde la reflexión. Fue necesario pensar nuevamente qué y cómo enseñar porque "El docente enseña. Y la enseñanza constituye el corazón de nuestro oficio, lo que le da vida" (Alliaud, 2021, p.23). En este orden, el desafío de diseñar un dispositivo para la Práctica virtual hizo que se reconfiguraran las interacciones, los vínculos pedagógicos, los recursos.

De este modo, mediante registros diferidos sobre las Prácticas se abrían posibilidades de debatir, reflexionar, intervenir y transformar. Formarse es un trabajo profundo que implica una actitud de búsqueda, un deseo, una disposición de quien se forma a trabajar sobre "sí mismo" (Ferry, 1993). Un trabajo de esta naturaleza conlleva procesos de problematización de supuestos, de desnaturalización de lo social, de extrañamiento ante lo obvio y cotidiano, de formulación de interrogantes y búsqueda de respuestas propias, de desequilibrio y reequilibrio, de deconstrucción y reconstrucción, de análisis y síntesis.

Llegar al territorio sin tener lugar físico, obligó a pensar creativamente, a salir de las estructuras conocidas para descubrir escenarios diferentes. Al intentar redefinir los fines

de la escolaridad, repensar cuáles deben ser los conocimientos a transmitir, con qué "formatos", modalidades, recuperamos a Zabalza (2000), quien concibe la escuela como un ecosistema privilegiado, como "(...) un contexto de vida enriquecedor, como un recurso formativo entre otros (familias, museos, plazas, patios de juegos, etc.) que se ha de ofrecer como un espacio de encuentro, de escenarios centrados en tareas, de puertas abiertas al entorno".

Guiades por una intencionalidad política, el lugar de la enseñanza se concibió como una nueva oportunidad en la que el aislamiento trajo potencialidades y nuevas herramientas. Habilitar, posibilitar, reactivar, vincular… fueron los ejes de este desafío en el que según palabras de les participantes de este grupo de intercambio "la virtualidad nos ha humanizado mucho".

Tercer eje. Propuestas de enseñanza

Este eje puso foco en las propuestas de enseñanza y la complejidad en este nuevo escenario. De allí que les docentes tuvieron que repensar los modos de enseñar problematizarlos, preguntarse y diseñar nuevos dispositivos para la continuidad pedagógica. El acto educativo se instauró en un tiempo escolar diferido, diferente, sin la presencia, donde la escuela tuvo que reconfigurarse y reorganizar la enseñanza en este contexto particular.

Se presentaron experiencias en las que les estudiantes generaban acciones que trascendían los límites de la institución e iban hacia otros lugares: estudiantes que organizaron conversatorios, estudiantes impulsores de propuestas literarias en video para llegar a jardines, estudiantes que elaboraron contenidos para difundir en radios, estudiantes y docentes que hicieron materiales para acercar a familias dispersas en zonas rurales.

Las condiciones materiales para la docencia, la pregunta en torno a cómo enseñar con baja o nula conectividad, cómo sostener la continuidad pedagógica y la matrícula, fueron temas que suscitaron gran preocupación en esta mesa, en relación directa con la mayor o menor presencia del Estado con decisiones y condiciones que actúen responsablemente ante esta realidad. Se habló de no naturalizar lo que se está dando y lo que estamos haciendo en esta situación inédita de la cual las escuelas y les docentes están dando cuenta cotidianamente.

Una preocupación directamente vinculada con la dimensión didáctica surgió con relación a los materiales de lectura que se envía a les estudiantes, el volumen de bibliografía y la falta de acuerdos entre espacios curriculares para pensar en articulaciones necesarias. Nos preguntamos si se realiza alguna selección, considerando que los tiempos y espacios de estudio se modificaron drásticamente y que los dispositivos digitales se comparten entre varios miembros de la familia. Nos valemos de los aportes de Inés

Dussel (2020) que nos ayudan a pensar acerca de las modificaciones que está sufriendo el formato escolar es este tiempo cuando dice que "el aula es tanto un espacio material como una estructura comunicativa y de interacciones; hoy tenemos que sostener lo segundo sin tener lo primero" (p.48).

En este sentido la creación de formatos y dispositivos que hicieran posible la continuidad pedagógica fueron centrales al programar la enseñanza. Les docentes tuvieron que ir conociendo y evaluando continuamente la realidad de sus estudiantes para seleccionar los medios y herramientas que favorecieran la accesibilidad a clases, materiales, propuestas sincrónicas y/o asincrónicas, a partir de diferentes dispositivos tecnológicos. Esto les implicó formarse en estos nuevos medios y recursos que se tornaron indispensables para la tarea de enseñanza.

Otro aspecto en común que se destacó y valoró en las diferentes experiencias que se presentaron fue la importancia del trabajo en equipo. El trabajo colaborativo y de esfuerzo mancomunado, compartir experiencias, pensar juntos el diseño de la enseñanza, sostener la tarea con otres, se vivió como una necesidad que buscó diversas formas para concretarse. Todes tuvimos que aprender a que las clases suceden en dispositivos y con conectividad, en muchos casos les hijes fueron maestros que nos enseñaron a hacer videos y otros recursos con propuestas que sumaron y enriquecieron nuestra práctica.

Cuarto eje. Evaluación y acreditación de la Práctica

En este eje los trabajos presentados dieron cuenta de la preocupación por la continuidad de los procesos de aprendizaje de les estudiantes, a la construcción, reformulación, reorientación, adecuación de criterios de evaluación y pensar nuevos instrumentos para recoger evidencias de aprendizajes que permitieran acompañarles en la construcción de los saberes prácticos.

Este recorrido implicó volver a pensar la evaluación desde una perspectiva formativa pero también nos ha hecho revisar los supuestos que sostienen nuestras Prácticas. Fue imperioso encontrarnos para construir criterios colectivamente, en equipos y en las instituciones. Fue necesario explicitar esos criterios con les estudiantes, escribir nuestras Prácticas, nuestras clases. En este sentido la evaluación se presenta como oportunidad para el estudiante, para visualizar logros, saberes.

También hablamos de las dificultades que tuvimos para que les estudiantes ingresen a las instituciones asociadas, cuestionamientos, resistencias, pero también aperturas que habilitaron a experiencias diferentes, inéditas, generadoras de aprendizajes que hicieron a su formación. Esta realidad nos convocó, nos desafió como profesores a reflexionar profundamente en diferentes aspectos de la formación. Supuso instancias de

retroalimentación, diálogos y encuentros para pensar juntes, no solo entre profesores sino también entre profesores y estudiantes.
Así, surgieron inquietudes que orientaron la búsqueda de nuevos modos de hacer y concebir la evaluación e invitaron a volver a mirar nuestras prácticas de enseñanza en la Formación Docente. A la vez, pensar desde los aportes de Celman y Olmedo (2011) "una praxis que amerita ser objeto de enseñanza, que se aprende en ese hacer reflexivo y es valiosa como acción ciudadana en tanto los estudiantes transiten en ese espacio que va de la heteronomía a la autonomía" (p.71). En síntesis, una responsabilidad, asumida con un doble compromiso, evaluar y enseñar a evaluar.

Ecos finales…

Al realizar esta memoria de lo vivido en los encuentros y volver sobre los apuntes, registros, planificaciones, relatorías que como equipo fuimos elaborando, pudimos reconstruir la experiencia y volver a pensar acerca de las huellas que este contexto de excepcionalidad fue (y continúa) dejando en nuestras Prácticas de formación. En los relatos y diálogos que escuchamos durante esos dos intensos días de encuentro resonaron algunas cuestiones que hicieron eco en los distintos grupos y quisimos recuperar.
Una preocupación que se visibilizó en esta complejidad fue cómo lograr la implicación de les estudiantes, cómo acompañar para que puedan sostener el cursado. Generar propuestas que articulan con nuevos territorios, que consideran a les profesores como intelectuales y actores culturales, son motivadoras y entusiasman. Asimismo profundizar en el análisis crítico de la realidad, involucrar a les estudiantes para construir conocimientos a partir de ese análisis, pensar intervenciones, acciones en este contexto real son algunas de las opciones que encontramos para no quedarnos a la espera.
Otra preocupación fue el establecimiento de vínculos lo cual motivó la búsqueda de nuevas y diversas formas, no solo para les estudiantes practicantes respecto a la construcción de vínculos con les niñeces, sino desde les profesores hacia les estudiantes en formación. Nos preguntamos si el encuentro físico garantiza un verdadero encuentro. Hemos descubierto nuevas formas de encontrarnos y estar presentes en medio de esta incertidumbre.
Las voces escuchadas y recuperadas a lo largo de este recorrido traen experiencias con connotaciones diversas que podrían abrir nuevas preguntas o contraponerse a otros relatos, como especialmente en la mirada acerca de un tiempo de "humanizar las Prácticas" que en ocasiones se ha puesto en tensión también como un tiempo en el que hubo un corrimiento de la dimensión física, y en consecuencia "deshumanizante" pero teñida y atravesada de miradas sensibles, aún a través o detrás de las pantallas.

La situación de vulnerabilidad de las infancias fue también un tema que sobrevoló los diferentes grupos. La responsabilidad política y ética de la docencia como agente social para sostener el acceso a los bienes culturales como derecho de niños, niñas y adolescentes es un eje que transversaliza toda la formación y requiere ser pensado en estos tiempos convulsionados.

La tensión en las concepciones de Práctica apareció en todos los grupos, con diverso grado de énfasis y marcos de abordaje. Algunos advirtieron el riesgo formativo de naturalizar que la Práctica se podía hacer en la virtualidad ya que la misma exige presencialidad. Fue una preocupación que se tensionó con la falta de normativas de parte de las autoridades, en algunas jurisdicciones. Algunos grupos saldaron el debate desde la convicción de que "la Práctica es posible en el contexto que nos toque", lo que llevó a que se reconfiguraran los modos de diseñar la enseñanza atendiendo a dos cuestiones claves: los procesos reflexivos y el trabajo colaborativo, en equipo.

El desafío, en todos los casos, fue pensar nuevos territorios de la Práctica, y agudizar y potenciar la creatividad para enseñar a enseñar.

Notas

1. Docentes responsables por IFDC: Andrea Almada - Mariana Delgado - Mónica Delgado - Adriana Estupiñan - Ivana Evans - Verónica Franco - Daniela Gutierrez - Gricelda Ibaceta - Analía Jofré - Natalia Santana.
2. En el video de inicio, referentes del Campo de la Práctica inauguran las Jornadas. Palabras de Gloria Edelstein, Jorge Steiman, Andrea Alliaud, Mariana Maggio, Marta Souto, Miguel A. Zabalza y Liliana Sanjurjo.
3. Disponible en https://www.youtube.com/channel/UCG-9xOccCxaqBplKYQV15Vg.
4. Este equipo adhiere a una forma escrita y oral de uso de lenguaje inclusivo "e" que visibilice identidades de género diversas, desigualdades y accesibilidad académica.
5. Señalan Martínez y Acosta (2017) "Buenos convivires" en plural, como formas que tensionan: únicas, homogéneas, individuales; maneras de vivir.
6. Se entiende que por instituciones asociadas a los establecimientos educativos de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo que reciben estudiantes de los Institutos de Formación Docente, en el marco del desarrollo de acciones inherentes al Campo de la Práctica docente, de acuerdo a lo establecido en los distintos diseños de Formación Docente jurisdiccionales aprobados.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2013). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós.
Anijovich, R., Capeletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
Celman, S. y Olmedo, V. (2011). Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 2, 67-82. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/2]
De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad* [https://tinyurl.com/ybh4mgus]. Bitácora de Cuarentena para docentes y pedagogos.
Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66. [https://www.revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-anteriores/21-docencia15]
Martínez, E; Acosta, A. (2017). Conversaciones sobre el extractivismo y la vida. Un par de reflexiones desde la experiencia. En C. Walsh (Ed.) *Pedagogías coloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (355-380). Quito: Abya Yala.
Zabalza. M (2000). Por una Educación integral. En C. Soto y R. Violante *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 8

Residencia Docente en contexto de pandemia: Profesorado de Educación Primaria

Alejandra Soso

Profesora generalista titular de Taller de la Práctica IV en la carrera Prof. de Educación Primaria del ISP 8 Atte. G. Brown y de la ENS Nº 32 "Gral. José de San Martín", ambos de la ciudad de Santa Fe. Obtuvo su título de Profesora en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, universidad en la que se encuentra elaborando su trabajo final de Maestría en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de las Organizaciones Educativas

alejandrasoso@live.com.ar

Todo lo que nosotros vemos podría ser de otro modo.

Todo lo que nosotros podemos describir podría también ser de otro modo.

(Ludwing Wittgenstein)

Resumen

La presente publicación se realiza como trabajo final en el marco del curso "Hacia una Epistemología de la Práctica: Formación en Red" propuesto por la Red Nacional del Campo de la Práctica. Tiene como propósito dar a conocer la experiencia de Residencia Docente del Profesorado de Educación Primaria que se llevó a cabo en el ISP N° 8 "Almirante Guillermo Brown", de Santa Fe, en el inédito contexto de pandemia que irrumpió también en todos los niveles del sistema educativo en marzo del año 2020. La experiencia pedagógica narrada parte de algunos interrogantes que dieron origen a la puesta en acto del trabajo realizado por un lado con los residentes en el Taller; por otro, la construcción del vínculo pedagógico del instituto de formación con las escuelas asociadas (supervisores, personal directivo, docentes coformadores) y, por último, el de la capacitación que tal Instituto llevó adelante adhiriendo a la propuesta ofrecida por la Red Nacional de la Práctica y sumando dos conversatorios. El dispositivo del Taller IV se construyó dando prioridad a los vínculos pedagógicos impulsando procesos reflexivos de análisis crítico sobre la formación en contexto de DISPO y ASPO, posicionamiento que nos permitió una práctica situada innovadora.

Palabras clave: Práctica profesional situada - Vínculo pedagógico - Evaluación.

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito dar a conocer la experiencia de Residencia Docente del Profesorado de Educación Primaria que se llevó a cabo en el ISP N° 8 "Almirante Guillermo Brown", emplazado en la ciudad de Santa Fe, en el inédito contexto

de pandemia que irrumpió también en todos los niveles del sistema educativo en el mes de marzo del año 2020. El Taller de la Práctica IV no fue la excepción; por el contrario, vio modificada su metodología, su puesta en acto, su escenario. La escuela primaria conocida en la presencialidad, la del bullicio en las aulas, los pasillos, la juntada en la biblioteca, en los recreos, la de las familias en la puerta acompañando el ingreso o esperando la salida de las niñas y los niños luego de una larga jornada, ya no era la misma. Nuestro Taller necesitaba dar respuestas, contener a los estudiantes, rediseñar una propuesta de Residencia Docente para una escuela que migró a la virtualidad. Coincidimos con Dussel et al. (2020) cuando expresan: "la propuesta fue generando reflexiones en movimiento (…) la escuela migró a entornos virtuales o remotos (…) tratando de concretar el mandato de la continuidad pedagógica" (p.9).

De este modo, pretendemos dar a conocer cómo los profesores a cargo del espacio curricular anteriormente mencionado fueron actores claves para que la experiencia estuviese presentada de tal modo que pudiera ser identificada como "práctica profesional situada en la distancia" y para poder implementarla existió la necesidad de contar con un trabajo colaborativo y en Red. En nuestra provincia desde la Subsecretaría de Educación Superior se crea el "Observatorio de Prácticas de Santa Fe" para sumarse al acompañamiento a los docentes de Práctica diseñando una serie de documentos con propuestas de orientaciones para poder pensar el Campo de la Práctica profesional en el contexto actual de pandemia por COVID-19 al que agrega una variada y oportuna propuesta de Talleres para formadores de formadores, como espacio de reflexión y análisis del Trayecto de la Práctica.

Atraída por la convocatoria, ingreso como miembro de la Red Nacional de la Práctica Docente, en la que compartimos sentires y experiencias recientes vivenciadas en el nuevo contexto. El intercambio dio origen a la idea de proponer un curso autogestionado denominado "Hacia una epistemología de la Práctica", una especie de Formación en Red que cuenta con la finalidad de un trabajo colaborativo (un intercambio que la virtualidad nos permitió lograr); coincidir en tiempo y espacio, profesores a cargo de la cátedra de Taller de la Práctica IV, de Nivel Superior y profesores de Residencia docente universitaria de algunas provincias de la República Argentina. Nos interpelaron interrogantes, entre ellos: ¿Cómo adaptar la propuesta de educación presencial a educación en la distancia? ¿Será que podemos hacerlo? ¿De qué modo? ¿Cómo pensar un nuevo dispositivo de evaluación? ¿Cómo acompañar al estudiante residente en el nuevo formato de Residencia? ¿Cómo sería posible construir y sostener el vínculo pedagógico desde el Instituto de Formación Docente con las escuelas asociadas? ¿Cómo repensar una propuesta de Residencia cuando el nivel para el que formamos se vio obligado a migrar a la virtualidad?

En tal sentido Freire (1997) expresa:

> Es pensando críticamente la Práctica de hoy o la de ayer cómo se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreta que casi se confunda con la Práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo", a ella, al máximo.

Así es cómo pensamos el trabajo en Taller, como espacio de construcción de conocimiento, dinámico. Ana María Hernández (2012) afirma:

> Con el trabajo en Taller se trata de alejarnos de un pensamiento mecanicista o de repetición acrítica de teorías pedagógicas, para comprometernos cada vez más con los propios pensamientos, movidos continuamente por la curiosidad en la búsqueda de respuestas creativas, esclarecedoras de problemas y/o situaciones reales (p.84).

Experiencia de Residencia en contexto de pandemia

La experiencia que queremos compartir se enmarca en el contexto de pandemia por COVID-19 que inicia en el mes de abril del año 2020 cuando comenzamos el Ciclo Lectivo y tuvimos que tomar la decisión ¿de dónde partimos?, partimos de considerar al estudiante en su contexto, pero ¿cómo hacerlo en la distancia? Así fue cómo decidimos realizar una propuesta que le permitiera expresar sus sentipensamientos, haciéndoles a la vez saber que estábamos ahí, acompañando el proceso de un modo diferente, desconocido, tratando de establecer un vínculo pedagógico en la distancia, tratando de hacer presencia más allá de la pantalla. En palabras de Spiegel (2020), pensamos un punto de partida, la música y así llegamos hasta la canción que interpreta Mercedes Sosa "Soy pan, soy paz, soy más" y la actividad quedó propuesta del siguiente modo:

> Subir el archivo al Foro
>
> a. Apellido (antes que el nombre de pila, por favor), luego Nombre
>
> b. Escuchar la canción de Mercedes Sosa, en un ambiente tranquilo, en lo posible cerrando los ojos, invitando a que los sentimientos fluyan…
>
> c. Armar una presentación narrada respondiendo a la invitación "dale, contame, decime, todo lo que a vos te está pasando ahora…". Contanos tus sentimientos en este momento histórico que estamos atravesando de pandemia, en el que tenemos que estar aislados, en cuarentena obligatoria… además con quién o quiénes estás, qué tiempo tenés para dedicarle al estudio, con qué recursos tecnológicos contás para realizar tus trabajos y también tus intervenciones en el aula virtual. Queremos conocerte en tu contexto desde tu texto de presentación.
>
> Período de presentación desde 21/4 hasta 28/4 inclusive. ¡Gracias! (Extraído del foro del encuentro nro. 1, Plataforma Educativa Moodle, 2020).

Al ser compartida en el Foro del aula virtual del Campus del Instituto todos los integrantes del grupo Taller tuvieron acceso a las producciones de los demás estudiantes, los profesores leímos y realizamos una devolución de cada narrativa brindando mensajes de esperanza en plena incertidumbre donde nosotros mismos

éramos y somos parte de este acontecimiento inédito de pandemia. Al respecto, Freire (1993) afirma:

> En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo inédito viable, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones, la esperanzada y la desesperanzada. Una de las tareas del educador o educadora progresista, a través del análisis político, serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos (p.25).

Y en este devenir nos preguntamos ¿qué inédito viable pudimos construir para pensar la dimensión educativa de las prácticas docentes? Generamos espacios de encuentro, de reflexión, de pensarnos, de re-pensarnos, interpelarnos y hasta de algún modo instalar la esperanza, como estrategia para acompañar, para acompañarnos:

Porque acompañar implica pensar con otros.

Porque acompañar implica pensar a otros.

En palabras de Nicastro y Greco (2013), "El pensamiento con otro es así, acompañamiento, según formas y momentos diferentes: en reunión con otros, en presencia de esos otros, en soledad pero continuando en un diálogo imaginario, asumiendo ese pensamiento grupal como propio" (p.110). En el momento del Taller de pensar con otros, de construir conocimiento grupal para luego realizar el proceso de aprehensión individual, habilitando un espacio para el intercambio y así generar procesos de reflexión al interior del grupo-clase. Así mismo la sensibilidad se manifiesta a flor de piel, y se materializa en los mensajes que se producen en el foro, lugar donde se expresa la necesidad de ser parte de un grupo, de hacer grupalidad. Al respecto, Souto (2007) afirma: "Lo grupal surge naturalmente de los intercambios, como un campo de entrecruzamientos de subjetividades, en un espacio social de búsqueda de relaciones para construir desde ella un conocimiento compartido" (p.233), y así nos constituimos y construimos conocimiento que se articulará con la Práctica.

Las reuniones de cátedras acortaron su distancia, fueron más frecuentes, necesitábamos priorizar contenidos, y en el momento de la selección nos dimos cuenta que nos urgía encontrarnos con el personal directivo y docentes coformadores de las siguientes escuelas primarias asociadas: Escuela N° 1 "Domingo Faustino Sarmiento", Escuela N° 9 "Juan José Paso", Escuela N° 40 "Bernardino Rivadavia" y Escuela N° 1250 "Atte. G. Brown". Luego de cursar la invitación, llegó el momento de la primera reunión junto al personal directivo, teníamos en claro el objetivo: conocer las experiencias pedagógicas que se estaban llevando a cabo en este nuevo escenario educativo. Para ello fue necesario que los directivos tomaran la palabra, relatando de qué modo llegaban con sus propuestas pedagógicas a cada uno de los niños. En el mismo relato descubrimos la fortaleza del encuentro, ya que ellos mismos reconocieron la importancia de escuchar

cómo estaban viviendo la inédita situación de migrar a la virtualidad en otras instituciones; además hubo intercambio de número de celulares, correos electrónicos, preguntas de una institución a otra. Nuestra escucha atenta fue registrando el accionar de la puesta en acto de los profesionales de las escuelas asociadas. Al fin conocíamos desde las voces de los propios actores lo que pasaba en el nuevo formato escolar. La virtualidad nos permitió esto, reunir al personal directivo de todas nuestras escuelas asociadas, que en la presencialidad no lo lográbamos, lo intentábamos pero no lo lográbamos.

De esta reunión surgió la propuesta de un segundo encuentro, pero esta vez, entre el personal directivo y los docentes coformadores junto a los profesores de Taller. Allí conocimos la minuciosidad y singularidad del trabajo en el grupo-clase. El modo y la creatividad puesto de manifiesto de cada uno de ellos.

> Con el término profesor coformador designamos al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación "en terreno" de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases (Foresi, 2012, pp.223-224).

En dicha reunión se acordó el ingreso de los estudiantes residentes a tales escuelas asociadas con el consentimiento y la conformidad expresada por cada uno de los docentes coformadores.

Había llegado el momento de invitar al escenario a los estudiantes y así organizamos la tercera reunión entre personal directivo, docentes coformadores, estudiantes y profesores del Taller. Esta reunión tenía como objetivo: presentar a los docentes coformadores ante los estudiantes residentes y crear un espacio de intercambio en el cual se pudieran conocer y socializar datos entre ambas partes con el propósito fundamental de aunar criterios en post de la consecución de una Práctica intensiva.

> El concepto de Práctica intensiva refiere a la creación de un espacio singular de integración y profundización de los saberes adquiridos a lo largo de trayecto de formación inicial de los estudiantes del Profesorado. Posee un sentido de enlace con la realidad en su complejidad-articulando la instancia actual de sostén del vínculo pedagógico en la distancia y la nueva presencialidad-para habilitar una aproximación reflexiva a las diferentes problemáticas inherentes al profesión (Documento Observatorio de Prácticas de Santa Fe, 2020, p.5).

La Práctica situada de Residencia en la distancia, tuvo una duración aproximada de seis semanas. En las dos primeras se realizaron observaciones de la actividad docente en la virtualidad y la incorporación de otras redes de comunicación tales como Telegram, WhatsApp, correos electrónicos, entre otros; además del empleo de medios gráficos como cuadernillos e impresiones para aquellos estudiantes que no tenían acceso a la

conectividad. Las siguientes dos semanas los estudiantes cumplieron el rol de ayudantes del docente coformador, actividad que fueron registrando en su diario de clase. En estos días recibieron los contenidos que tenían que desarrollar en el periodo de clases a cargo.
Los estudiantes elaboraron sus planificaciones áulicas. Las presentaron al equipo de Taller y Ateneo, quienes leímos y reenviamos con sugerencias para el enriquecimiento de las mismas, luego se las presentaron a los docentes coformadores, quienes las autorizaron y presentaron ante las autoridades escolares. De este modo llegaron a las dos últimas semanas del Trayecto de Residencia situada en las cuales los estudiantes tuvieron los encuentros con el grupo-clase a cargo. Finalizado el período en la institución asociada, delimitadas en el art. 8 del Decreto Provincial Nº 4200/15: "Las Prácticas docentes se realizarán en instituciones asociadas, definidas como aquellas en las que los/as estudiantes se integrarán para llevar a cabo sus experiencias de Práctica", nos reunimos para evaluar la experiencia, nuevamente personal directivo, estudiantes, docentes coformadores y profesores del Taller. Al finalizar la puesta en acto de Prácticas intensivas situadas en la distancia pudimos valorarla como una experiencia altamente positiva que sumó a la Formación Docente el conocimiento del trabajo en la virtualidad (p.5).

A la par se llevó a cabo una serie de encuentros con los docentes coformadores y sus respectivas instancias de capacitación con evaluación final para acreditarlos. Ser parte de la Red Nacional de la Práctica nos alivianó la labor con la propuesta de tres encuentros, a la cual nuestro Instituto de Formación Docente adhirió. Los encuentros se realizaron a través de Meet y del canal de YouTube, y contó con la presencia de Alejandro Spiegel, voces de docentes que compartieron experiencias de Prácticas educativas, a la que se sumó la Subsecretaria de Educación Superior Mg. Patricia Moscato.

El entusiasmo y las ganas de seguir profundizando en la construcción del conocimiento nos llevaron a contactarnos con nuevos profesionales, y en este caso invitar también a los estudiantes residentes. Fue así que organizamos desde la cátedra nuestro primer conversatorio llevado a cabo por la Dra. Marta Zamero, especialista en Alfabetización.

Dicho conversatorio se convidó a los docentes de las escuelas asociadas quienes no tenían el rol de coformadores, como así también a los estudiantes y coformadores, personal directivo y supervisores de las mencionadas escuelas. El número de asistentes superó nuestras expectativas como así también, el feedback que se produjo en tal momento, lo cual nos animó a la realización de un segundo conversatorio, esta vez con la Prof. Beatriz Bricas y la Mg. María Laura Imvinkelried.

Llegábamos de este modo casi al final del año, y si bien nuestro posicionamiento es claro: el docente evalúa en todo momento del acto mismo de enseñar, necesitábamos en este caso volver sobre nuestros supuestos básicos subyacentes.

Evaluación

¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cuándo y desde qué perspectiva evaluar?, fueron algunos de los interrogantes que surgieron tras largas jornadas de reflexión y análisis necesarios e inherentes al Trayecto de la Práctica; evaluación entendida como un proceso que se llevó a cabo durante todo el ciclo lectivo y que nos permitió visibilizar que el Taller de la Práctica IV es parte indisoluble del Trayecto de la Práctica que comprende el Taller I, II, III y IV.

Según el documento ministerial Observatorio de Práctica de Santa Fe (2020):

> Los Trayectos de la Práctica apuntan a la constitución de capacidades para el trabajo docente en distintos ámbitos escolares y no escolares desde el primer año de la carrera, desarrollo que no debería verse interrumpido por el contexto actual. Los formadores y coformadores estamos ante el desafío de generar experiencias formativas en los estudiantes que les permitan abrirse a la comprensión de las Prácticas sociales, culturales y educativas contemporáneas y de los desafíos que posicionan a los actores escolares en la necesidad de dar continuidad al movimiento reflexivo en el ejercicio de la profesión, como la actualidad lo está demandando (p.2).

Desde la singularidad se abordó la autobiografía escolar, propuesta que implicó tiempo, compromiso personal y la reconstrucción narrada para poder desde ahí construir un piso común del cual partir en este espacio del Taller IV, que pusieron en valor muchas de esas experiencias que relatan y vertebran la vida en las aulas por parte del estudiantado en el cursado del Trayecto de la Práctica. Concretamente se evaluaron trabajos prácticos, planificaciones y recursos didácticos producidos por el estudiantado tales como proyectos integrados, podcast, videos, material didáctico concreto, participación en foros y demás actividades diseñadas desde el Taller, desde los encuentros sincrónicos vía Meet hasta los asincrónicos, a través de la plataforma educativa del mencionado Instituto. Es menester decir, además, que para llevar a cabo un proceso evaluativo altamente formativo se utilizaron como vías de comunicación directa los correos electrónicos, grupo de WhatsApp y documentos de Google Drive compartidos, ya que consideramos los profesores del equipo tanto del Taller IV como del Ateneo que estos eran puentes de comunicación más fluida que permitían pensar y realizar la evaluación.

Por otro lado, sabemos que nos quedó pendiente la observación directa del contacto de los residentes con los estudiantes del nivel por ser en lo virtual. Esa situación centró y revalorizó la tarea y el rol del docente coformador, ya que fue el único que pudo realizar la observación directa de la transposición didáctica que realizaban los estudiantes en el acto mismo de enseñar.

Finalizando con la narrativa de *Experiencias Pedagógicas* del curso autogestionado por la Red Nacional de la Práctica "Hacia una Epistemología de la Práctica", donde uno de los

ejes que se abordó del que fui miembro de la comisión fue la evaluación en la práctica, concluyo que su desarrollo nos permitió repensar nuestros supuestos básicos subyacentes en torno a la evaluación en la práctica, de lo cual considero pertinente citar:

> Plantear la evaluación desde la diversidad y desde la complejidad, nos abre un camino de análisis que nos permite pensar en términos de procesos y contexto. Proceso de construcción del acontecimiento que se pretende evaluar (aprendizaje, enseñanza, gestión institucional, etc.) y contexto como el marco en el que el acontecimiento se constituye y adquiere sentido a la vez, que lo produce (Boggino, 2016, p.27).

Referencias bibliográficas

Copertari, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos cognitivos y buena enseñanza.* Rosario: Laborde.

Boggino, N., Barés, E. (2016). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo.* Rosario: Homo Sapiens.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía.* Madrid: Siglo Veintiuno.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020). El campo de la Práctica Profesional Docente en contexto de ASPO Y DISPO en la provincia de Santa Fe. "La Residencia Docente: tensiones, conflictos, acuerdos en la complejidad" [Circular N° 13 de 2020]. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2021). [Decreto N° 4200 de 2021]. Santa Fe.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2013). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Homo Sapiens.

Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Capítulo 9

Estrategias en las prácticas de formación docente: las microclases virtuales

Irma del Valle Velárdez
Profesora y Licenciada en Educación (UNQ). Licenciada en Calidad de la Gestión de la Educación (USAL). Maestranda en Formación Docente (UNIPE). Diploma Internacional Interinstitucional de Formación Docente (USBCALI - UNQ- UNLA). Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO). Diploma Superior en Didáctica Profesional Docente (UNIPE). Coordinadora de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas - Nodo Sur (FFyL-UBA). Profesora de Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente en Profesorado de UNQ y docente a cargo de materias pedagógicas en ISFD 41-Bs As.
irmavelardez@gmail.com

Virginia López
Profesora y Licenciada en Comunicación Social (UNQ). Maestranda en Educación (UNQ). Maestranda en Ciencia Política (UNSAM). Diplomada Internacional en Formación Docente. (UNLA - UNQ - UBSCALI).Profesora de Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente de UNQ. Profesora del Ciclo introductorio: Lectura y Comprensión de Textos de UNQ.
virginia.lopez@unq.edu.ar

Resumen

En el marco de la pandemia mundial como lo es el COVID-19, surge una nueva modalidad de enseñanza, en un nuevo e impensado contexto, ahora de emergencia. La UNQ al igual que todo el sistema educativo nacional, debió transformar la enseñanza, de la presencialidad a la virtualidad involucrando a los docentes, los estudiantes y sus familias.

El trabajo que presentamos describe en un primer momento el dispositivo "microclase" en el Taller de Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente (en adelante PERD) del profesorado universitario de la UNQ, su uso y características generales; en un segundo momento su implementación en los encuentros mediados por plataformas online, atendiendo a todo lo que sucede en torno a ella, y en un tercer momento aparecen las voces de los docentes en formación, que reflexionan acerca de las intervenciones realizadas.

La microclase en pareja pedagógica es una de las estrategias de formación docente que emplea el taller de PERD, para promover la construcción de la práctica y la observación reflexiva. En este caso las microclases se implementan en la modalidad virtual, en tiempos de pandemia, desafíos y complejidad.

Finalmente, se aportan conclusiones provisorias a partir de la experiencia en un espacio pensado y desarrollado en el marco de las prácticas educativas como experiencia reflexiva.

Palabras clave: Formación docente - Estrategias – Microclase.

Introducción

Son precisamente las características de la práctica en el aula: imprevisibilidad, incertidumbre, singularidad, complejidad, historicidad, simultaneidad, lo que impide una resolución sencilla, sino que requiere un abordaje creativo y riguroso, lo que hace necesaria una formación docente teórica sólida (Sanjurjo, 2013, p. 8).

La Universidad Nacional de Quilmes presenta una experiencia de más de 20 años en la virtualidad y, desde el año 2013 en la Bimodalidad, tendiente a integrar las dos modalidades presencial y virtual en las Carreras de Grado.

Un primer antecedente lo encontramos en la experiencia "La Bimodalidad en las prácticas de enseñanza del Profesorado" (Leguizamón y López, 2018) que fue narrada y publicada en el XVIII Encuentro de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia AIESAD 2018 y el Vº Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales UNQ.

Esta experiencia sucedió, específicamente en otro contexto y en una situación que antecede a la presente pandemia, en la incorporación de Entornos Virtuales de Aprendizaje en situaciones de enseñanza y de aprendizaje diferentes a las tradicionales o presenciales, y que había obligado a reformular las prácticas docentes, y a poner en debate las definiciones y lugares que ocupan los distintos actores del sistema educativo. Sin descuidar en dicho paso, como sostiene Maggio (2012) el sentido didáctico con el que el docente incorpora la tecnología.

La experiencia representó una innovación pedagógica para la formación inicial de nuestro profesorado universitario, centrado primero, en la emergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han modificado por su mediación en la forma de producir, comunicar, aprender y enseñar; y segundo, como sostiene Gándara (2012) presenta a los futuros profesores la oportunidad de aprender a enseñar cooperando, interactuando con el profesor co-formador en el armado de clases y actividades, y, a su vez, fomentando, monitoreando y evaluando el aprendizaje colaborativo grupal de los estudiantes.

Objetivo General

Compartir una experiencia de formación docente significativa e innovadora del campo de la práctica de la enseñanza del nivel superior, en tiempos de modalidad virtual, que permita pensar en nuevas maneras de hacer prácticas docentes.

Objetivos Específicos

- Promover las prácticas simuladas de enseñanza en la formación docente como dispositivos potencialmente utilizables en las aulas virtuales y en las plataformas online.
- Presentar la microclase como estrategia teórico-práctica que contribuya a enriquecer la formación docente desde la observación reflexiva y la reflexión en la acción de todos los actores intervinientes en las prácticas de la enseñanza del profesorado.
- Compartir la implementación del dispositivo como una experiencia de enseñanza y objeto de conocimiento, donde tienen lugar la coevaluación y la retroalimentación.

Desarrollo

La situación actual provocada por la pandemia llevó a todo el sistema educativo a un pasaje abrupto hacia la virtualidad a fin de seguir garantizando el derecho a la educación. Fue así como PERD, una materia de modalidad presencial de las carreras de Profesorados de Comunicación Social, Educación y Ciencias Sociales, se transformó y pasó el 20 de marzo del 2020 a la modalidad virtual.

De esta manera, se hace evidente que las TIC en la educación se pueden transformar en una "ventana de oportunidad" para la revisión y transformación de las prácticas educativas, así como también de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo cual resulta central repensar y reinventar la escuela de hoy y el sistema educativo en general, e imaginar nuevos caminos para el cambio educativo y para las intervenciones de enseñanza.

El objetivo principal de esta ponencia consiste en compartir una experiencia de formación docente significativa e innovadora del campo de la práctica de la enseñanza del nivel superior, bajo la modalidad virtual, que permita pensar en nuevas maneras de hacer prácticas docentes.

En este sentido, es necesario considerar la concepción de prácticas de la enseñanza que subyace a este espacio, y en una primera aproximación podemos definirla como la instancia formativa de relevancia del estudiante/practicante donde se construyen los saberes necesarios para la enseñanza en las aulas (Davini, 2002).

Esta formación docente apunta principalmente, a la generación de un saber producto de la reflexión sobre lo que sucede y acontece en el aula, y así mismo entiende a la educación como una práctica social; por ello estimula a los futuros profesores a intervenir, generar y resolver las problemáticas que la enseñanza le demande, en el contexto que se encuentren enseñando.

Por ello, en este tiempo que lo entendemos pedagógico, en los términos que lo plantea Sanjurjo (2003), la complejidad no impide ni es un obstáculo para seguir haciendo prácticas en el taller de PERD.

> […] es decir el tiempo en que organizadamente interactúan docente, alumno, conocimiento, lo que significa que no cualquier tiempo que pasamos en el aula es valioso, sólo aquel que dedicamos a tareas de enseñanza y de aprendizaje relevantes. Por lo tanto, queremos también desmitificar la idea de que "no importa la cantidad sino sólo la calidad". Si aprender es un proceso necesita tiempo pedagógico, y si el mismo es aprovechado con calidad, mayor cantidad de tiempo supone también mejores procesos (p. 3)

Siguiendo a Schön (1992) quien en su libro La Formación de profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, postula la preparación de los profesionales como una práctica que se debería centrar en la capacidad para la reflexión, "sostiene que dicha labor se realiza a partir de la combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de aprendizaje experiencia" (p. 46).
Sintetizando podemos decir, que los practicantes aprenden a partir del análisis, reflexión e interpretación de su propia actividad. La cual, en el actual escenario educativo requiere de una actuación diferente de los docentes y de los docentes en formación. En este punto, coincidimos con Foresi y España (2018) cuando nos afirman que las prácticas resultan un gran desafío por cuanto se espera de ellas, se tornen una organización flexible que logre una formación de la práctica reflexiva y crítica.

Las microclases como dispositivos de formación docente

En el presente contexto, surge la propuesta de trabajar desde el taller de PERD con "Microclases", a fin de garantizar el aprendizaje entre pares, promover el trabajo colaborativo, la enseñanza y la construcción de la práctica, la observación reflexiva y la reflexión en la acción.
Para clarificar y aproximarnos al dispositivo utilizado para la formación de futuros docentes, tal como sostiene Rebeca Anijovich (2009):

> "la 'Microclase' es una práctica que un docente en formación lleva a cabo en un tiempo breve, con un grupo pequeño de alumnos (en situación de laboratorio, en general con sus propios compañeros en el rol de alumnos), con el fin de desarrollar habilidades específicas (también llamadas microelementos)" (p.119).

De este modo, los practicantes en parejas pedagógicas están implicados en el desarrollo de una microclase que incluye el diseño de una propuesta educativa. Planificación que, en tiempos de incertidumbre, se asume como el gran desafío, con una duración de 20 a 30 minutos aproximadamente. Esta instancia es potencialmente positiva, aquí comienzan a aparecer y afloran cuestiones del orden de lo interno y las subjetividades en donde como expone Alliaud (2004):

> estamos interpelando a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los ámbitos de formación profesional, a fin de que introduzcan la dimensión de las trayectorias

> personales, constructoras de la experiencia, y la dimensión del contexto escolar, con su historia y sus tradiciones, no como algo dado, objetivado ("Real"), modelado para la acción (modelación, fabricación de las futuras generaciones), sino como espacio "modelable", moldeable y explicable por la acción de sujetos (colectivos e individuales) en circunstancias históricas particulares (p.8).

Cada pareja pedagógica a cargo de su microclase, se encuentra separada por la virtualidad como sus pares y docentes formadoras, y las asumen desde sus espacios de aislamiento preventivo y obligatorio que en la mayoría de los casos es el propio hogar.

El taller se lleva adelante con encuentros virtuales mediante la plataforma online Zoom, porque nos permite grabar cada clase para luego subirla al aula virtual de PERD. En este punto, comienza la experiencia innovadora para los docentes en formación y para las docentes formadoras, sabiendo que como afirma Edith Litwin (2005), "en las clases, las tecnologías siempre acudieron en ayuda de los docentes, sucediéndose en el tiempo de acuerdo con los cambios en el desarrollo tecnológico" (p.26).

De este modo, las TIC intervienen e interfieren en los diferentes ámbitos, entre ellos las prácticas educativas**,** favoreciendo el conocimiento, la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógicos-comunicacionales. Dentro de esta perspectiva, se espera que todo esto funcione y permita que la intervención se pueda concretar con todo lo que ella implica y pone en juego.

Al respecto, distintos estudiantes fueron comentando lo que les pasaba en las clases simuladas, sus sensaciones, vivencias, temores, etc.; así también lo que sentían y esperaban que sucediera y lo que no. Todas ellas cuestiones referidas a la calidad del audio, el video, los momentos de la intervención, si compartir o no la pantalla, la relación vincular con sus pares, el tiempo parcial y total de la clase, los recursos y las actividades a realizar, entre otras cuestiones más.

A continuación, algunas reflexiones de estudiantes acerca de sus expectativas y emociones, ante la intervención pedagógica realizada:

> Cuando me tocó hablar, me sentí extraño, estoy habituado a caminar por el aula, cambiar de plano, sentarme en un banco, ir hasta el fondo, salir del aula, entrar, usar la pizarra, entregar una tarjeta, poner música, apagar la luz, proyectar un film, y resulta que aquí era todo a través de una pantalla.
>
> Pensaba cómo hacer para que los otros hagan, y no ser solo nosotros detrás de una pantalla. Se me ocurrió el uso del vaso. Hasta en un momento, pensé en pedirle a todos que cargaran un vaso con agua y brindar, como para que lo que hacíamos desde acá, pudiera hacerse por allá. En fin, pensamos varias maneras de explorar esto del zoom.
>
> En mi fuero más íntimo me sentí algo restringido, como si fuera un huracán, y aquí solo susurrara, como si fuera un fuego, que se presentó como chispita. Me pulsa que; tengo tanto por devolver ¿y estoy acá sentado detrás de una PC? Me alegré, de ver sonrisas, y caras con ojos brillantes, pensé en todas las personas que están solas, y quise crear un

espacio de alegría, ternura y complicidad. Usamos el humor como recurso, y resultó. **(P. Estudiante del Profesorado de Educación)**

Una vez que empezamos los nervios desaparecieron, me sentí muy cómoda cuando tuve que hablar, sentí que mis intervenciones y las de R estuvieron bien articuladas, nuestros compañeros y compañeras respondieron con entusiasmo a nuestra invitación en las dos actividades planteadas. En términos generales creo que estuvo bien organizada y desarrollada, quedé conforme con el resultado, aunque consciente de que puede ser mucho mejor.

Las críticas surgidas de la coevaluación y de la devolución de las profesoras coincidieron en que por momentos se tornó muy expositiva y estoy de acuerdo y, con una vista retrospectiva, considero que tal vez tendríamos que haber hecho foco en algún tema específico lo que nos hubiera permitido mayor profundidad y relación entre conceptos. Administramos mal el tiempo, no pudimos dar el cierre que habíamos pensado y que tenía que ver con nuestro análisis y que recogía y unía de alguna manera en un todo lo que quedó como suelto, sin relación, no obstante, considero que fue una experiencia muy rica en cuanto a aprendizaje y muy satisfactoria por el hecho de haber asumido y superado el desafío que representó para mí la elaboración y desarrollo de la microclase sobre todo mediada por zoom. **(L. Estudiante del Profesorado de Comunicación Social)**

Comenzamos leyendo a los autores sobre los cuales debíamos trabajar, hablamos telefónicamente e intercambiando mensajes por WhatsApp acerca de las visiones que teníamos de lo leído. Luego empezamos a pensar las diferentes herramientas que podríamos utilizar para nuestra microclase, apuntando a que fueran efectivas, originales y claras para quienes fueran nuestros receptorxs. De gran utilidad fueron las colaboraciones tecnológicas de nuestras hijas quienes tienen un acabado conocimiento de las nuevas plataformas.

Indagamos acerca de Lino.it, padlet, prezi, power point, video a través de WhatsApp, drive, y una vez que desarrollamos el material, según lo visto en clase y a través de un ordenado cronograma, realizamos un zoom, aproximándonos a lo que teníamos armado y lo que teníamos que corregir. **(R. Estudiante del Profesorado de Comunicación Social)**

Avanzando un poco más, las prácticas simuladas de enseñanza también se ponen en diálogo con la evaluación, al momento que concluyen las mismas y se lleva adelante la co-evaluación o evaluación entre pares. Una o dos parejas pedagógicas según se considere necesario, co-evalúan a sus compañeros a cargo de la microclase y a su vez registran la valoración en una grilla elaborada por el taller para tal práctica.

Seguido de esto, se avanza a la instancia final donde se lleva a cabo desde el modelo dialógico, la retroalimentación (Davini, 2015) por parte de los docentes en formación y los docentes formadores. Aquí aparecen las voces de los pares a través de los comentarios y reflexiones acerca de lo observado y finalmente, las voces y sugerencias de las profesoras a cargo.

Presentamos un testimonio de una estudiante que recibió la coevaluación de sus pares:

Las coevaluaciones que recibimos de Martin, Nazareno, Raimundo y Luciana, me permiten observar la realidad de lo que sintieron y lo que generamos en el encuentro y que yo también lo sentí así, "expusieron de forma armónica, natural y en equipo" (coevaluación Nazareno/Martin). Con Marilina, nos conocimos el cuatrimestre pasado, no somos compañeras de carrera, pero supimos complementarnos y trabajar juntas desde el comienzo, y creo que eso lo pudimos transmitir. Ambas nos dijimos antes de comenzar la clase, si nosotras lo disfrutamos ellos también lo van a disfrutar. Estoy conforme con lo realizado y sé que tenemos mucho por mejorar, pero al ser nuestra primera clase, considero que estuvimos en sintonía y logramos concretar el trabajo que se nos solicitó. **(V. Estudiante del Profesorado de Ciencias Sociales)**

Los docentes formadores realizan su evaluación con toda la información obtenida en el transcurso y proceso de producción, planificación y seguimiento de la microclase. Por ello, la devolución de la práctica consiste en la retroalimentación de esa planificación primero y luego de la práctica en sí misma. En este momento se busca que la instancia evaluativa se transforme en una actividad colaborativa, donde todos participen y que cada uno aporte y sume lo que considere pertinente, desde una perspectiva horizontal y profesional desde una actitud crítica y reflexiva.

Con el transcurso de los días de cursada, observamos que las clases simuladas en esta modalidad virtual, transcurren en un clima de participación, confianza en los términos que la plantea Cornú (1999) y respeto grupal, ante el trabajo realizado y compartido. Esto resulta central para seguir trabajando, atentas a seguir adaptando las clases virtuales a las necesidades que sean necesarias y que surjan en el taller. En este sentido, así lo afirma un estudiante que no había desarrollado su práctica a cargo, pero que si observó la de sus pares:

Surgieron procesos de enseñanza y aprendizajes diversos, pero en contextos armónicos y amigables lo cual preservó la confianza y las actitudes positivas en los desempeños de las clases. En mi caso particular, los ejercicios me permitieron deslumbrar qué cuestiones debo pulir y atender, al igual que las fortalezas y los logros que verifico y contemplo. **(L. C. Estudiante Profesorado de Ciencias Sociales)**

Por último, finalizada cada microclase, pedimos a los estudiantes que elaboren una autoevaluación de sus intervenciones, es decir un relato de reflexión, porque entendemos que "narrar pedagógicamente afirma la importancia de una experiencia verdaderamente formativa, y tiene la potencialidad de confrontarnos con las prácticas que realizamos y a su vez nos desafía a reflexionarlas" (Velárdez, 2018, p.71).

A continuación, compartimos fragmentos de un relato de una estudiante que dio su microclase, y que desde la reflexión vuelve a pensar su propia intervención:

[…] estaba todo dado para que comencemos, sentí mi corazón a mil revoluciones y temí perder la voz. La exposición fue dándose tal como lo habíamos practicado, hasta que M pierde la conexión, sabía que se había quedado sin luz y tenía que continuar, me tildé por

unos segundos que fueron eternos y escucho a Irma que me dice "Agostina te pediría que continuaras"; y seguí. Terminado las diapositivas M vuelve al encuentro y continuamos con la actividad que planificamos. Cuando comienzo a ver que todos abren sus micrófonos, me doy cuenta que logramos interpelarlos y que íbamos a generar un buen diálogo. Además, ver a Virginia pidiendo la palabra y haciéndonos preguntas, me permitió comprender que la estrategia de enseñanza se había producido en el encuentro.

Tengo la sensación de que pude desenvolverme de manera correcta pese al inconveniente de la luz, pero considero que con la presencia de Marilina al 100% hubiese sido aún más rica la experiencia. El encuentro duró el tiempo pactado de los 20 minutos y estuvimos acompañadas por 20 compañeros/as.

En cuanto a la planificación de la microclase, concuerdo con ustedes Virginia e Irma, que tenemos falencias y aun me cuesta ver e identificar conceptos tan importantes como son los propósitos y objetivos de una clase. Creo que puse más energía en cómo exponer y no en cómo planificar, ahora me doy cuenta que es un proceso que va de la mano y tengo que prestar atención a las dos cosas para que funcione de la mejor manera. Lo que planifico es mi carta de presentación, y si no es correcta nunca voy a poder estar frente a un aula.

Debo releer muchos apuntes, porque la realidad es que el profesorado lo inicié en el 2010 y diez años después lo estoy retomando para finalizar, creo que abandonarlo por tanto tiempo está siendo una contra en mi proceso de aprendizaje y se evidencia en los trabajos que fui entregando. En cuanto a tu sugerencia Virginia, sobre incluir una presentación de las autoras, la tomo para una próxima exposición, pero no lo hicimos porque era muy poco el tiempo que teníamos y eran autoras que todos ya conocíamos y veníamos trabajando.

No puedo dejar de lado el contexto que estamos viviendo una pandemia mundial. Poder seguir estudiando es súper provechoso, pero no es lo mismo que tener los encuentros presenciales y vernos las caras. Es algo nuevo para la mayoría de nosotros y el esfuerzo que todos estamos haciendo es enorme y planificar las prácticas virtualmente es un desafío aún mayor que están concretando.

Para concluir siento que puedo mejorar muchos aspectos, pero estoy conforme con lo que logré, me mantuve calma y segura (aunque por dentro no) y mantuvimos un buen ritmo de la clase, generamos interés sobre el tema y permitimos que se lograra un buen diálogo entre todos. **(A. Estudiante del Profesorado de Ciencias Sociales)**

Conclusiones

La presente experiencia da cuenta del posicionamiento que como docentes de PERD tenemos, a la vez que nos hacemos eco de las palabras de Paulo Freire (2004) cuando sostiene que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción" (p.12).

De este modo, el uso, la experimentación y la incorporación de las TIC en el campo de las prácticas y residencia, considerando como afirma Dussel (2010) que "la presencia de

las TIC es un dato innegable", se presentó, específicamente, la "Microclase" como una posibilidad de asumir una experiencia pedagógica innovadora de formación, del campo de la práctica en la virtualidad. Sostenida como una oportunidad que brinde y garantice a los futuros docentes, en este contexto, el derecho a la educación. Y a su vez, puedan vivenciar a partir de la simulación de las propias prácticas, la relevancia que tiene para la formación docente la reflexión, antes, durante y post acción. Donde resulta central revalorizar los saberes de la acción como así también los principios construidos en una experiencia educativa.

Para concluir, las reflexiones de los practicantes nos permitieron corroborar lo planteado en el Taller de PERD y las prácticas educativas desarrolladas en las microclases mediadas por las TIC, y afirmar que lo realizado puede ser mejor aún si lo seguimos trabajando. Compartimos el siguiente fragmento de un relato final:

> También pienso que fue importante que luego de la crítica, no explicáramos nada, eso lo hablé con Carlos. "Demos un lugar para el puro decir del otro, ahí va a estar nuestro aprendizaje", no nos justificamos, y la mejor manera de atender a esos comentarios, es integrándolos y aplicándolos a las clases siguientes. Así cuando redactemos el próximo propósito escribiéremos el "Para qué", haremos una selección de imágenes inclusivas, y mejoraremos nuestra redacción.
>
> Creo que en general la experiencia fue positiva y de crecimiento, fueron nuestros primeros 20 minutos de clase como parejas pedagógicas, mejoraremos sumando horas de vuelo.
>
> Finalmente, y por mi parte el trabajo continúa, en cuanto suban la clase a la plataforma, me sentaré a verla, con un cuaderno y a apuntar en qué podemos mejorar. No siempre hemos tenido la oportunidad de ser filmados, me parece un recurso estupendo. Abierto, receptivo, recién empezando y con todo por aprender.
>
> Gracias. **(J. Estudiante del Profesorado de Educación)**

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, *34*(1), 1-11. https://doi.org/10.35362/rie3412888.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.

Davini, M.C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En M. C. Davini (comp.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprende a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
Foresi, M. y España, A. (2018). Documento Básico. *XV Jornada Interinstitucional de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica*.
Freire, P (2004). *Pedagogía da autonomía*. Sao Pablo: Paz e Terra.
Gándara, M. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación: una introducción para educadores. En Goldín, Kriscautsky y Perelman (Coords.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona-México DF: Océano.
Leguizamón, G. y López, V. (2019). La bimodalidad en las prácticas de enseñanza del profesorado. En E. Carriego y S. Castillón (comps.). *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
Sanjurjo, L. (2003). Volver a pensar la clase. *2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés "Nuevas perspectivas didácticas en el aula"*.
Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
Rausch, H. (2013). *Práctica docente y formación inicial. Las concepciones de la práctica en docentes y alumnos en el proceso de formación* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
Velárdez, I. (2018). ¿Cómo narran los estudiantes sus experiencias pedagógicas? En M. López y M. Medina, M. (comps.). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Epílogo

Reflexiones finales: Aportes del Campo de las Prácticas a la Formación

Andrea Alliaud

Doctora en Educación (UBA). Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus libros recientes son: *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio* y *Enseñar Hoy. Apuntes para la formación*, ambos editados por Paidós

Atravesados por las Prácticas

¿Cómo se aprende a enseñar desde los espacios de la Práctica? *¿Qué tiene que aprender un docente en formación en esas instancias*? *¿Qué condiciones tienen que darse para que el oficio pueda transmitirse*? *¿Qué experiencias resultan valiosas para la formación*?

Las preguntas que acabo de enunciar constituyeron el punto de partida de mi intervención en un "conversatorio" que, junto a la profesora Liliana Sanjurjo, mantuvimos recientemente con formadores de todo el país, especialmente con colegas del Campo de las Prácticas[1]. Como dijimos oportunamente, si bien los interrogantes formulados tienen un alcance y riqueza como para ser abordados en instancias de intercambio más prolongadas, constituyen excelentes disparadores para tratar algunas cuestiones puntuales que me interesó resaltar en aquel encuentro.

Dos aclaraciones previas representaron el punto de partida de la charla que mantuvimos en torno a las inquietudes señaladas. La primera se apoya en aquella idea de mi querida maestra María Cristina Davini, que identifica a las Prácticas como las instancias privilegiadas para el aprendizaje del oficio de enseñar, siendo los profesores de Prácticas figuras claves en este proceso, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión (Davini, 2015). Aun reconociendo el protagonismo que cobran los espacios de las Prácticas en la formación de los futuros docentes, insistiremos aquí en la necesidad de que **el conjunto de una propuesta formativa asuma y se implique directamente con la formación para enseñar**. De este modo, al atravesar la formación, la enseñanza articula, cohesiona y otorga sentido a los abordajes que se propongan en los distintos espacios curriculares, en TODOS. Desde esta perspectiva, **TODOS los formadores son responsables de transmitir el oficio de enseñar**, más allá de la importancia y la especificidad que cobre el espacio de las Prácticas.

La segunda aclaración intenta explicitar el principal desafío a asumir por la formación de los fututos docentes, que versa sobre la necesidad de enseñar a enseñar, no en abstracto, ni para una escuela idealizada o ideal, sino considerando las particularidades y complejidades que nuestro oficio nos plantea en el presente. Desde esta perspectiva, **se trata de formar maestras, maestros y profesores que puedan y sepan enseñar**

en las escuelas de hoy y, fundamentalmente, con los chicos, las chicas y las juventudes que a ellas concurren. Se trata de instituciones que mantienen sus formas rígidas pero que también se hallan debilitadas y "alteradas"; en fin, mutadas y en proceso constante de mutación. De estudiantes socializados y familiarizados con las tecnologías, atravesados por la desigualdad imperante, pero que hacen valer sus derechos, sus culturas, sus ideas, sus gustos, y que se resisten bastante a la influencia que cualquier adulto/a pretenda ejercer sobre ellos/as. En estas instituciones, con y para estos sujetos tenemos que ser capaces de enseñar y para ello necesitamos **formar docentes con oficio** que sepan y puedan hacerlo: que sigan enseñando, aprendiendo, probando, diseñando enseñanzas, tratando de crear las mejores condiciones para lograr que las nuevas generaciones aprendan o se formen u oficien sobre sí mismas y, de este modo, la transmisión cultural acontezca.

A esta altura conviene aclarar también que entendemos a **la enseñanza** como una "intervención" que se realiza con y sobre sujetos en vistas a lograr su formación, su transformación y en definitiva su liberación. Semejante tarea supone además de un hacer, un pensar, un reflexionar, un sentir y un posicionamiento ético político con lo que se hace. Desde esta perspectiva, nuestro oficio de "enseñantes" puede caracterizarse como una **artesanía** (Alliaud, 2017) que requiere de conocimientos específicos y experiencias sobre los que habrá que volver una y otra vez para pensar, producir, probar, reflexionar. Porque siempre otras formas de enseñar y propiciar el encuentro de los niños y jóvenes con la cultura son posibles en vistas a lograr la formación, la liberación de TODXS y de CADA UNX.

Ahora sí, avanzando algo más sobre las premisas planteadas, podemos decir que **la formación para el oficio de enseñar** requiere que quienes se están formando aprendan a utilizar los conocimientos formalizados y las experiencias vividas (por uno mismo o por otros), es decir, aprendan a utilizar lo que Sennett (2009) denomina las "herramientas" específicas de su trabajo. Interpelados por situaciones y desafíos propios de la enseñanza y del enseñar hoy, los docentes en formación tendrán que aprender a apelar a los conocimientos y a las experiencias vividas para, producir, crear, inventar propuestas pedagógicas "dedicadas" -para desarrollar en las aulas o en los distintos espacios de las instituciones o de manera virtual- a los alumnos, alumnas y estudiantes con quienes trabajan o vayan a trabajar.

El cuerpo de conocimientos formalizados en su variedad y especificidad está definido en la propuesta curricular prevista para la formación. De lo que se trata en este caso es que los futuros docentes aprendan a utilizar tales conocimientos (TODOS y no solo los didácticos) como herramientas a la hora de producir y crear enseñanzas. Se entiende ahora la necesidad de convocar situaciones, casos, escenas de enseñanza en las distintas clases. En TODAS. En este sentido, la inclusión de las prácticas acontece en

cada espacio curricular, en cada clase y no solamente cuando lxs estudiantes van a observar o "practicar" a las escuelas. Por eso decíamos que la preocupación por la práctica o la formación en el oficio de enseñar, no tendría que ser exclusiva de un campo particular, sino que se convertiría en una referencia constante para TODXS lxs formadores. Esta manera de posicionarnos nos lleva a interpelar cada uno de los contenidos y la bibliografía de nuestros programas en función de los temas y problemas propios del oficio para el que estamos formando.

Las experiencias escolares vividas por los propios estudiantes, ya sea en sus propias biografías escolares o las experiencias vividas en la formación desde la posición del que aprende y por qué no las experiencias que van viviendo en las escuelas cuando "re-ingresan" desde la posición del que enseña, **pero también las experiencias vividas por otros** (plasmada en obras pedagógicas, literatura, relatos y narraciones de experiencias pedagógicas, películas, casos u observaciones) **son, asimismo, referentes constantes** que dialogan permanentemente con las situaciones y con los aportes provenientes del conocimiento formalizado. Procediendo de este modo, los abordajes conceptuales y las experiencias vividas constituyen insumos fundamentales a la hora de "inspirar" y crear "obras de enseñanza". Tal concepción ("artesanal") del oficio, se opone a aquellas que entienden a la enseñanza como mera aplicación o reproducción de lo hecho, pensado o vivido por otros, aún imperante en muchas instancias de formación.

Desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo, **sostenemos la necesidad de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo**, creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica; entre el saber y el hacer; entre el pensamiento y la acción, cualidad fundamental para llegar a ser "artesanos de la enseñanza". En su libro (*El artesano*), Richard Sennett (2009) caracteriza el saber hacer del "virtuoso": es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; no es solo poder solucionar problemas, es también descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace y, fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción.

Como ya hemos anticipado, la práctica de enseñar **no es tan solo un hacer** sino que implica pensamiento, sentimientos y también un posicionamiento ético político o **compromiso** que es necesario transmitir. A ello podemos sumarle la **confianza** en las instituciones y lxs sujetos que aprenden en el sentido que "todxs pueden y merecen aprender" y que es la escuela (en sus variadas modalidades) la institución legítima para hacerlo de manera sistemática, pautada, masiva y compartida.

Arribando al Campo

En escenarios escolares de alta complejidad como son los del presente, maestros y profesores perciben que no pueden enseñar o que enseñar les cuesta, entre otras cosas, porque nadie se ha ocupado de trasmitirles ese saber específico, esos **"saberes de oficio",** que les permiten poder hacerlo: obrar/ enseñar y que, sabemos hoy, es posible aprender mediante formas de transmisión también específicas que no es practicar sin más ni más horas de Práctica, solamente. La sumatoria de conocimientos formalizados, por más sofisticados que estos sean, y la Práctica como ámbito de actuación *per se*, parecen no resultar suficientes para formar docentes que puedan y sepan enseñar en las escuelas de hoy. En su desarrollo la formación debería contemplar "los saberes de oficio", mezcla de conocimientos y experiencias, que contienen saberes formalizados, métodos, técnicas y "formas de hacer" las cosas (no solo procedimientos sino también secretos, misterios, trucos o gajes del oficio) que resultaron valiosas y, por lo tanto, tienden a prevalecer a menos que surja algún problema, alguna dificultad. Estas apreciaciones interpelan a las **prácticas formativas** y particularmente al **Campo de las Prácticas**. Aunque no exclusivos, como vimos, son las instancias de las Práctica los **espacios privilegiados para la transmisión del oficio de enseñar** de los que "tienen" oficio a los que se están formando.

La enseñanza de un oficio requiere de Prácticas específicas; de situaciones especialmente creadas para que quienes se están formando puedan apropiarse de aquello que se transmite; es decir, puedan "metabolizar" (Merieu, 2001) la transmisión. Durante el recorrido por la Práctica, los docentes en formación tienen que aprender el oficio de enseñar y este aprendizaje remite a: un "saber-hacer" (capacidades), un sentir o "saber ser" (compromiso, confianza) y un "saber estar" (en tiempo presente (Pennac, 2008)), propios de este trabajo cuyo "objeto" son personas sobre las que se actúa, se interviene, se forma, se transforma…

Para formar "docentes con oficio" que sepan y puedan enseñar hoy, es decir, que puedan crear, inventar, innovar, enseñar y aprender en situación, en todos los espacios de formación, pero fundamentalmente en los de las Prácticas, tenemos que apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza. Experiencias que nos impliquen, experiencias convocantes, que promuevan el pensamiento, la imaginación, la producción de cursos alternativos de acción. Experiencias que habiliten a experimentar, a probar, porque de ese modo, se garantiza la adquisición de saber: saber hacer / saber sentir / saber estar. Desde este posicionamiento, resulta relevante avanzar en la recuperación y puesta en discusión **de formas de transmisión** que podrían resultar **apropiadas para la transmisión del saber enseñar**.

Nuestras prácticas de enseñanza como formadores así como las que decidamos convocar (a través de narraciones, relatos u obras de enseñanza) y también las de los "coformadores" juegan un papel relevante en la formación de quienes se están formando

para enseñar. *¿Qué enseñanzas elegimos mostrar a los docentes que estamos formando? ¿A quiénes convocamos? ¿Qué enseñanzas será posible obtener de aquellas experiencias que suceden? Las enseñanzas que ofrecemos y las que elegimos mostrar, ¿brindan herramientas o insumos para emprender la propia enseñanza? ¿Despiertan el deseo de enseñar?* **La pasión y el amor** por y con lo que se hace, el disfrutar con lo que se tiene entre manos (la transmisión y lo que se está transmitiendo), así como tratar amorosamente el contenido de esa transmisión (los cuerpos de conocimientos, los valores, la herencia cultural de la que somos sus portadores) tiene mucho que ver con esto.

Finalmente, quienes se están formando para enseñar aprenderán a ser docentes haciendo, probando, experimentando, pensando, reflexionando, poniéndose a prueba en cada una de las escenas que les tocará afrontar en las escuelas, en las aulas físicas o en la virtualidad, pero también en los mismos espacios de formación, a través de simulaciones e improvisaciones. **A enseñar se aprende enseñando**, obrando, produciendo la obra propia, desde la individualidad pero también y fundamentalmente con otras/os **de manera solidaria y colaborativa**. Cometiendo errores, repitiendo y aprendiendo "saludablemente" de aquello que no salió bien en una primera instancia. Contando, imaginando, soñando, observando con extrañeza lo cotidiano. Sintiendo, pensando, experimentando… hasta encontrar las maneras, las formas para enseñar lo que se quiere enseñar y hacerlo "bellamente" (Mistral, 2018). En este aprender haciendo, nuevamente resulta crucial la figura del formador (el profesor de Prácticas) para habilitar, acompañar, guiar, ayudar, sugerir, proponer, facilitar y alentar estos procesos (Alliaud, 2021).

Notas

1. Se trata del conversatorio organizado por la *Red Nacional del Campo de la Práctica* que tuvo lugar el 25 de agosto del corriente año y fue transmitido por el Canal de YouTube de la Red.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Merieu, Ph. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Mistral, G. (2018). *Pasión de enseñar*. Universidad de Valparaíso, Santiago de Chile.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mandadori.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Agradecimientos

A todas las autoras que generosamente participaron de la Red Nacional del Campo de la Práctica

A la Comisión de Publicaciones que editó y compiló esta publicación

Información sobre la Red Nacional del Campo de la Práctica

Grupo privado de Facebook: https://www.facebook.com/groups/redcampodelapractica

Página Facebook : https://www.facebook.com/Red-Nacional-del-Campo-de-la-Pr%C3%A1ctica-110741357433767

Instagram: red_practica

Correo: reddepracticadocente@gmail.com

Si sos formador del campo de la práctica y queres sumarte a la red podes anotarte en este enlace, Te esperamos!

https://forms.gle/x7v5xQugeRBiwycq9

Esta publicación surge de una experiencia que entrama a profesores de todo el país durante el año 2020. La incertidumbre inicial por el modo en que el Campo de la Práctica redefiniría su rumbo en ese contexto complejo, nos llevó a afianzar los lazos y avanzar en la recuperación de una red que nos entrame, enriquezca y sostenga. Nuestro deseo de garantizar el derecho a la educación fue el motor que impulsó el trabajo de reinvención de las prácticas en un contexto de aislamiento social por la pandemia.

En estas páginas recorreremos las experiencias de formadores de todo el país, sus búsquedas, sus certezas, sus construcciones teóricas. Una historia horizontal que reúne relatos escritos entre todos, así como la posibilidad de documentar y difundir lo que vamos reflexionando cada vez.

Este escrito viene a significar para nosotros un hito porque coadyuva a consolidar la producción teórica de una red de formadores: es un punto de llegada y a la vez un punto de partida. De llegada porque el recorrido merecía un momento de sistematización y difusión de lo reflexionado, construido e investigado en 2020 y de partida porque a partir de ahora los lectores van a comenzar a reconstruir, repensar, rediseñar estas experiencias a su manera y asimismo la Red podrá seguir proyectándose en la difusión de su producción académica hacia el futuro.

